



FUNDAÇÃO AGA KHAN
Portugal



Pedagogia-em-Participação

Construindo a Qualidade em Educação de Infância

A Fundação Aga Khan é uma Agência da Rede Aga Khan para o Desenvolvimento.



Associação Criança

FICHA TÉCNICA

Título: Pedagogia-em-Participação: Construindo a Qualidade em Educação de Infância

Autoria: Fundação Aga Khan Portugal.

Créditos de fotografia: Fundação Aga Khan Portugal

Edição: 1.ª edição. janeiro 2021

ISBN: 978-989-54581-4-1

Prefácio

A educação é uma das prioridades da Fundação Aga Khan (AKF) em qualquer geografia por ser fundamental para o bem-estar dos indivíduos, das comunidades e nações. O seu valor intrínseco para o desenvolvimento humano e para a qualidade de vida constitui um direito fundamental que permite ajudar crianças e adultos a desenvolver conhecimentos, capacidades, atitudes e valores para que possam exercer uma cidadania plena, no respeito pela diversidade e pluralismo.

De modo particular, a educação de infância e a valorização dos primeiros anos de vida tem sido uma área em que a AKF Portugal tem investido desde 1963, colocando o foco na Qualidade das respostas que assegurem condições equitativas para a aprendizagem e desenvolvimento da criança. Para o efeito tem apostado em parcerias sólidas, nomeadamente aquela que foi desenvolvida com a Associação Criança que veio a resultar na conceptualização, aplicação e disseminação da Pedagogia-em-Participação, a partir do Centro Infantil Olivais Sul (Lisboa) desde 2009. Estamos convictos de que o trabalho para a educação e o desenvolvimento da infância feito em conjunto tem contribuído para a melhoria da qualidade de vida de muitas crianças e para a elevação da qualidade da educação de infância e desenvolvimento de muitos profissionais.

Este guia integra o conjunto de recursos “Pedagogia-em-Participação: construindo a qualidade em educação de infância” e apresenta uma proposta para a formação de educadores de infância entendidos enquanto liderança pedagógica nas suas instituições de pertença. A proposta sustenta-se numa ética de respeito pelos educadores de infância e a sua participação, porque, como dizem os autores da Pedagogia-em-Participação, Júlia Oliveira-Formosinho e João Formosinho, “temos mais probabilidade de desenvolver modos respeitosos e participativos com as crianças se os educadores experimentarem uma ação prolongada de participação na sua aprendizagem profissional.” (comunicação pessoal, 29 de janeiro, 2021).

A organização do guia é da autoria de Joana Sousa em diálogo próximo com os autores da Pedagogia-em-Participação, Júlia Oliveira-Formosinho e João Formosinho, e inclui a colaboração de Andreia Lima e Ana Azevedo.

Com esta publicação almejamos proporcionar aos educadores de infância conhecimentos e recursos pedagógicos que os incentive a olhar criticamente para o seu quotidiano pedagógico, a dialogar com os seus pares, os saberes e a ética e, progressivamente, a construir modos transformados e transformadores da pedagogia da infância. Temos como horizonte pensar mais, querer mais e fazer melhor pela qualidade da educação de infância em Portugal.

Karim Merali
Diretor Executivo
Fundação Aga Khan Portugal

Índice

1. Desenvolvimento profissional dos formadores	7
b. Formar educadores	9
i. A interatividade entre a pedagogia da infância e a pedagogia da formação de educadores de infância: a perspetiva da Associação Criança.....	9
ii. A formação participada em contexto.....	10
iii. O formador em contexto	13
iv. A Pedagogia-em-Participação como “gramática pedagógica”	15
b. Educar crianças.....	21
i. As imagens de criança	21
ii. A aprendizagem experiencial da criança.....	23
iii. As interações e relações entre crianças e adultos.....	25
2. Documentar / Refletir / Pesquisar a formação dos educadores, a educação das crianças e a sua interatividade.....	33
c. Aprender a documentar a formação	35
i. Os contributos da investigação praxeológica.....	35
ii. O portefólio de desenvolvimento profissional.....	37
b. Refletir sobre a interatividade entre a formação dos educadores e a educação das crianças a partir de um instrumento comum: a documentação pedagógica	39
i. A documentação pedagógica na Pedagogia-em-Participação.....	39
ii. Desenvolver uma práxis de documentação	40
c. A documentação pedagógica como estudo dos processos e realizações das crianças	43
i. A ética e a estética na documentação pedagógica.....	43
ii. Criar espaço e tempo para documentar	47
3. A aprendizagem do ciclo de vida da criança	57
a. Conhecer a criança	59
b. Comunicar com a família	63
c. Criar bem-estar circular como condição para aprender	67
d. A aprendizagem da criança: no ser e no estar; no pertencer e no participar; no explorar e no comunicar; no narrar e no significar	71
4. A aprendizagem do ciclo de vida do profissional.....	81
a. Focar-se na visão do mundo	83
b. Focar-se na intencionalidade educativa.....	85
c. Focar-se no ambiente educativo	87
d. Focar-se no quotidiano	91
e. Focar-se na equipa educativa	93
f. Aprender como um processo de ciclo de vida é orientado para aqueles que queremos servir	95



**Desenvolvimento profissional
dos formadores**

Formar educadores

A interatividade entre a pedagogia da infância e a pedagogia da formação de educadores de infância: a perspetiva da Associação Criança

Desde a sua fundação, ainda no âmbito do Projeto Infância (Oliveira-Formosinho, 1998), a Associação Criança propôs o desenvolvimento em conetividade da formação, da intervenção e da pesquisa. Desde cedo, compreendeu a realidade de que a formação das crianças e a formação profissional dos adultos é interativa e que o entendimento dos seus efeitos precisa de ser investigado.

No âmbito do quadro teórico da Associação Criança (Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2001), formar, intervir, investigar formam a trilogia fundante da transformação educativa (figura 1).

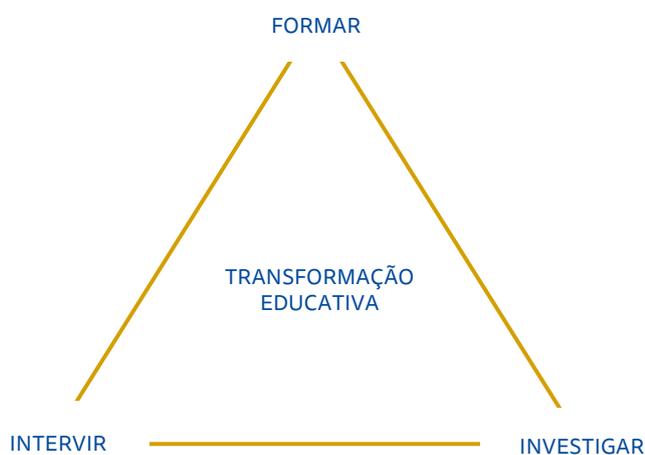


Figura 1 – Trilogia fundante da transformação educativa

Com base nesta sua conceitualização de transformação educativa, a Associação Criança partiu da contextualização de modelos pedagógicos, ancorados na família das pedagogias participativas, para formar os profissionais de educação de infância, sendo estes modelos pedagógicos o andaime para o desenvolvimento da pedagogia da infância (a educação de infância), e recorrendo a uma perspetiva de investigação para estudar a interatividade entre a formação dos profissionais e a educação das crianças no âmbito da transformação pedagógica.

Uma perspetiva ou modelo pedagógico refere-se a um sistema educacional compreensivo que se caracteriza por combinar um quadro de valores, uma teoria e uma prática. De acordo com Júlia Oliveira-Formosinho (2007) uma das tarefas centrais de um modo de fazer participativo é escolher uma “gramática pedagógica” que permita pertencer a uma comunidade aprendente que partilhe um modo de fazer pedagógico e contribua para a construção de conhecimento sobre esse fazer pedagógico.

“Aprender na formação profissional de professores, desde o início, as pedagogias participativas torna a pedagogia em centro da formação profissional e simultaneamente em centro da educação da criança. Cria-se interatividade entre o aprender da criança e o aprender do adulto, traz-se a aprendizagem da criança para o âmago da aprendizagem do adulto.”

(Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2018, pp. 26-27)

Ao longo de duas décadas de experimentação e investigação da sua própria conceção de transformação educativa, a Associação Criança construiu, com o apoio da Fundação Aga Khan Portugal desde a década de 90:

- uma perspetiva pedagógica para a educação das crianças, a Pedagogia-em-Participação;
- uma perspetiva de formação de profissionais de educação de infância, a formação participada em contexto;
- uma perspetiva de investigação praxeológica para estudar os contextos, os processos e as realizações das crianças e dos profissionais da infância.

“A investigação praxeológica tem-nos indicado que existe uma circularidade entre a aprendizagem profissional e a aprendizagem das crianças. Isto significa que aprender com respeito e participação ajuda os profissionais a ensinarem as crianças com respeito e participação. Uma premissa central da pedagogia que desenvolvemos e praticamos é a de que a participação é importante para a educação das crianças e a formação dos profissionais.”

(Oliveira-Formosinho, 2016, p. 96)



A formação participada em contexto

A formação participada em contexto é a proposta da Associação Criança para formar profissionais de desenvolvimento humano (Formosinho, 2011) – educadoras de infância, auxiliares de ação educativa, coordenadores e diretores pedagógicos, psicólogos, assistentes sociais.

No âmbito do quadro teórico da Associação Criança (Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2001), a formação de profissionais de desenvolvimento humano ocorre em contextos formativos que cuidam da pessoa – a pessoa-criança, a pessoa-formando, a pessoa-formador. Isto implica cuidar do contexto relacional em que os profissionais de desenvolvimento humano são formados (Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2018).

Nesta perspetiva de formação, a aprendizagem de um currículo de processos é tão importante para a construção da identidade profissional como é a aprendizagem de um currículo de conteúdos (ibidem).

“Nesta perspetiva de formação, que recusa o modelo escolarizante de ensinar os professores, a formação é vista ao serviço das crianças e famílias e a sua qualidade é refletida na interatividade das oportunidades que oferece à criança e família e aos professores. A formação participada em contexto começa assim no desenvolvimento de uma visão do mundo que pensa na imagem de pessoa – na imagem de criança e na imagem de adulto profissional.”

(Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2018, p. 21)

Como se pode ver na figura 2, a formação participada em contexto situa-se no aqui e agora da instituição, que é o centro de educação de infância, e no quotidiano do fazer pedagógico. Orienta-se para o desenvolvimento de uma pedagogia explícita com a infância ancorada na família das pedagogias participativas.



Figura 2 – Formação participada em contexto (Júlia Oliveira-Formosinho, 2003-2009)

Nesta perspetiva de formação, os processos de desenvolvimento profissional são de natureza praxeológica, isto é, visam transformar o quotidiano pedagógico, os modos de ensinar e aprender, os modos de relacionamento pessoal e interpessoal, os modos de avaliação (Oliveira-Formosinho, 2016).

Isto quer dizer que a transformação do quotidiano pedagógico não ocorre cegamente. Pelo contrário, requer que, progressivamente, formadores e formandos compartilhem um referencial pedagógico comum, nomeadamente a Pedagogia-em-Participação, que sustente uma aprendizagem profissional em companhia que desconstrói a pedagogia tradicional transmissiva, e permita decidir criticamente sobre as focagens da ação profissional colaborada que viabilizam a transformação da práxis (Oliveira-Formosinho, 2016; Sousa, 2016).

“A formação participada em contexto cuida das interações e relações múltiplas das pessoas e dos grupos que progressivamente clarificam o horizonte do trabalho cooperado criando finalidades partilhadas, desenvolvendo abertura e confiança. Dentro da intencionalidade negociada vão nascendo propósitos para a transformação praxeológica que se constituem em focos para os ciclos de aprendizagem experiencial cotidiana.”

(Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2018, p. 21)

A figura 3 ilustra o contexto interativo e relacional da transformação praxeológica, feita com pessoas e grupos para estas mesmas pessoas e grupos, que num ambiente criado de abertura, empatia e confiança mútua, identificam e partilham motivações, propósitos e intenções, a partir dos quais definem conjuntamente as focagens para a transformação, alcançada através dos ciclos de aprendizagem profissional experiencial situados no quotidiano.



Figura 3 – Focagens (Júlia Oliveira-Formosinho, 2016)

Estes ciclos interativos de aprendizagem profissional experiencial instituem progressivamente a transformação do ambiente educativo que dá à criança espaço e protagonismo no quotidiano da sua própria aprendizagem experiencial.

“A desconstrução da forma tradicional de pensar a educação é um requisito para o pensar e fazer formação participada em contexto, pois que o peso histórico da pedagogia tradicional precisa de ser refletido criticamente para que se possa fazer a conscientização (Freire, 1970) do que ela envolve em si mesma, do que envolve junto dos formandos e do que envolve no pensamento sobre a formação dos profissionais de educação.”

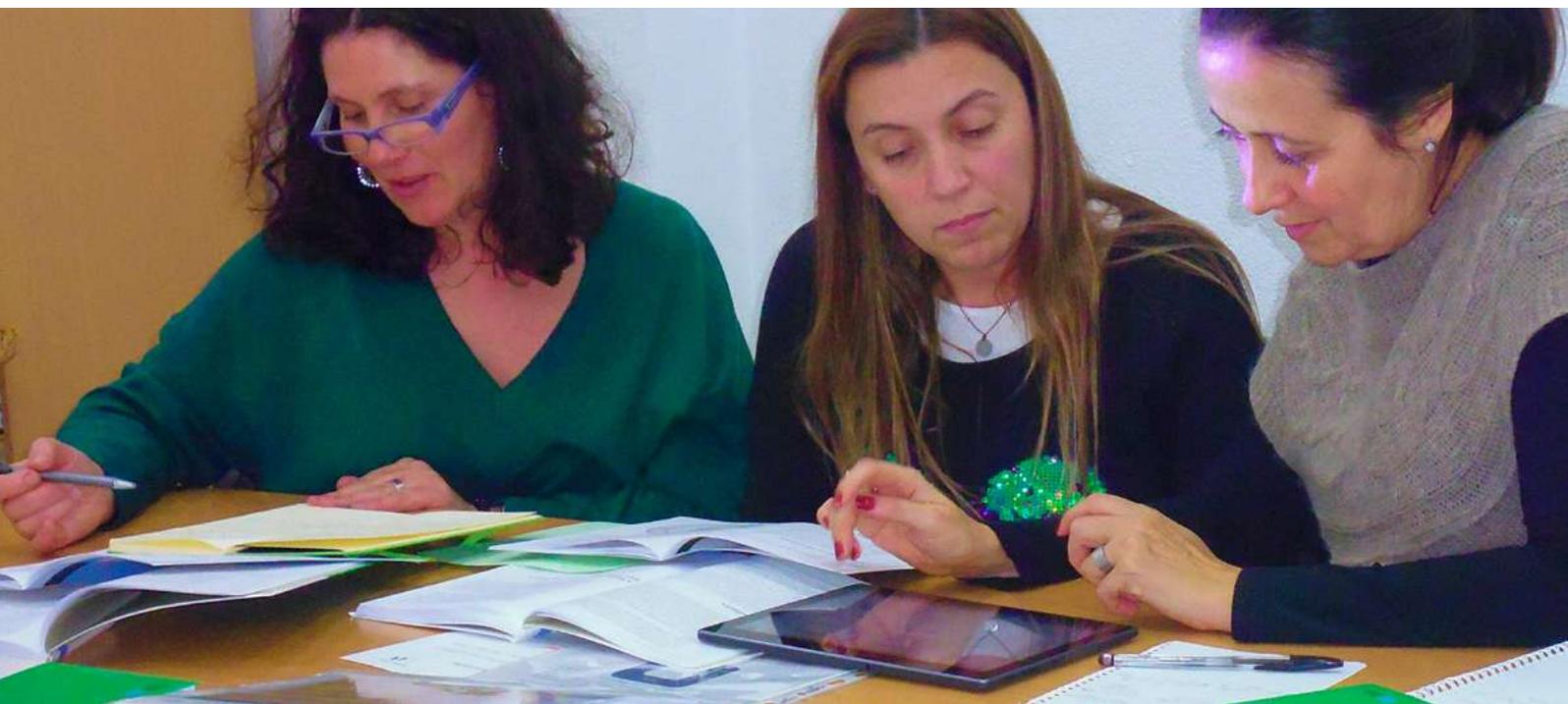
(Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2018, p. 22)

“Enquanto educadora de substituição [e agora, em exercício permanente de funções] não questionei, aceitei e moldei-me ao que já faziam. A formação [participada em contexto] proporciona oportunidades para repensar, para questionar o que não tinha questionado antes, permite que não estagne... As áreas da sala fazem sentido assim? Funcionam? Há alguma coisa que possa ser melhorada? A rotina deve manter-se independentemente do grupo e das atividades extras que surgem? Porque é que se organizou assim? Como resulta melhor com estas crianças?”

(Educadora a vivenciar processos de formação em contexto, 2019)

“A formação [participada em contexto] apresenta-se como a oportunidade de refletir sobre os respetivos quotidianos pedagógicos, sustentando esta reflexão em bases teóricas consistentes, realizada na companhia de pares profissionais. Permite repensar modos de fazer e criar focos que provoquem a mudança da nossa realidade [pedagógica]. Tudo isto é feito num clima de verdadeira partilha, sem juízos de valor, sem receitas pré-cozinhadas e com um intuito real de mudança a partir daquela que é a realidade de cada um.”

(Educador de infância a vivenciar processos de formação em contexto, 2019)



O formador em contexto

Sustentar a formação numa pedagogia participativa e no seu uso não garante por si só a construção do saber e do saber fazer profissional. É preciso a companhia de um formador em contexto que saiba escutar, respeitar, desafiar os poderes e os saberes em presença, que saiba reconhecer e apoiar as competências em ação e transformação (Oliveira-Formosinho, 2016; Sousa, 2016).

Saber escutar, respeitar, desafiar, vai depender do cuidado que o formador em contexto tenha com as relações e as interações, reconhecendo os formandos como sujeitos participantes da sua formação, envolvidos em processos formativos participados e cooperados.

Estes processos são concetualizados como “aprendizagem em companhia” (Oliveira-Formosinho, 2009a), e requerem uma mediação pedagógica respeitosa e inclusiva das histórias de vida, aprendizagem e profissão dos profissionais.

Numa fase inicial, é fundamental atender a e incluir a diversidade de histórias dos profissionais, seja para criar um ambiente de empatia e confiança mútua, seja para ser base de reflexão e motor de uma responsabilidade compartilhada pela transformação dos contextos, das práticas e da aprendizagem.

“A formação em contexto requer tempo para a transformação, porque a pedagogia da inovação é uma pedagogia da lentidão que sabe esculpir a mudança passo a passo, exigindo que os seus atores sejam envolvidos em processos respeitosos de reconhecimento do outro, do seu ser e do seu sentir, da sua coragem e dos seus receios.”

(Oliveira-Formosinho, 2009b, p. 17)

Uma mediação que respeite, inclua e desafie coloca o formador em contexto perante um dilema pedagógico com consequências para o sucesso (ou não) dos processos formativos e suas realizações. Isto quer dizer que o formador em contexto se debate com o seu próprio papel de mediador, a saber com o modo como concebe e usa o seu poder cognitivo: controla-o sendo autovigilante ou impõe-no sendo prescritivo e aprisionador?

Neste dilema da mediação pedagógica, o formador em contexto vai precisar de se situar dinamicamente entre a suspensão e a provocação (Oliveira-Formosinho, 1998) que se traduzem por:

SUSPENSÃO	← →	PROVOCAÇÃO
Agir de modo reflexivo e crítico.		Criar ambientes de problematização e debate reflexivo e crítico.
Pôr em pausa o conhecimento e compreensão do próprio formador em contexto.		Ativar competências de questionamento, reflexão, construção conjunta de respostas para a ação situada.
Dar espaço e tempo ao outro e escutá-lo para promover a cooperação.		Fomentar a ação autónoma e cooperada para responder aos desafios do quotidiano.
Ser vigilante por relação a quando e como introduzir o seu próprio conhecimento e compreensão no processo.		Apoiar a compreensão de que se age com efeitos sequentes para a aprendizagem e a vida das crianças (e dos adultos).
Ser respeitoso e reconhecer o ser e o saber do outro, a sua coragem e os seus receios.		Desconstruir modos de pensar e agir e reconstruí-los à luz de uma práxis pedagógica participativa.

Tabela 1.1 – Dilema suspensão-provocação na mediação pedagógica (Júlia Oliveira-Formosinho, 1998-2016)

É navegando entre a suspensão e a provocação que se torna possível compreender as formas de fazer pedagogia nas realidades atuais das instituições em que se intervém, compreender o que significam para os seus protagonistas e compreender os seus desejos de transformação.

“A mudança efetiva é lenta e exige a paciência do formador em contexto, que tem de suspender os seus saberes para acolher ritmos diferenciados, para respeitá-los e integrá-los no movimento do grupo, criando espaço e tempo de amadurecimento das pessoas e das situações, necessários para que cada pessoa viva com sentido e significado a experiência da transformação.”

(Sousa, 2016, p. 28)

Como se pode ver na figura 4, este é um dilema que, embora seja evolutivo e não se exerça sempre do mesmo modo, exige constante autovigilância para que a construção progressiva da transformação seja antes generativa e libertadora, tanto para os formandos como para o formador (Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2013).

“Tivemos algumas reticências, continuamos sempre a ter. [...] E acho que a formadora em contexto nunca teve aquela postura de imposição, não. Respeitou, soube esperar, soube explicar, soube transmitir as coisas. Só assim é que nós também demos esta resposta, de outra forma, nós não tínhamos acreditado, se a formadora não tivesse tido a postura de respeito e saber esperar pelo tempo das pessoas. Acho que isso, para mim, é fundamental.”

(Educadora que vivenciou processos de formação em contexto, 2015)

“Retomo o que a nossa formadora em contexto nos disse, não haverá receitas, porque o que se pretende é uma transformação que parta de nós, da nossa compreensão. A formadora não está connosco para nos julgar, para nos dizer o que está bem, o que está mal, como se deve fazer. Está connosco para nos ajudar a pensar, a refletir sobre o que fazemos, sobre modos de fazer, que podem servir melhor as crianças, que podem servir melhor as famílias e as profissionais.”

(Educadora que vivenciou processos de formação em contexto, 2014)

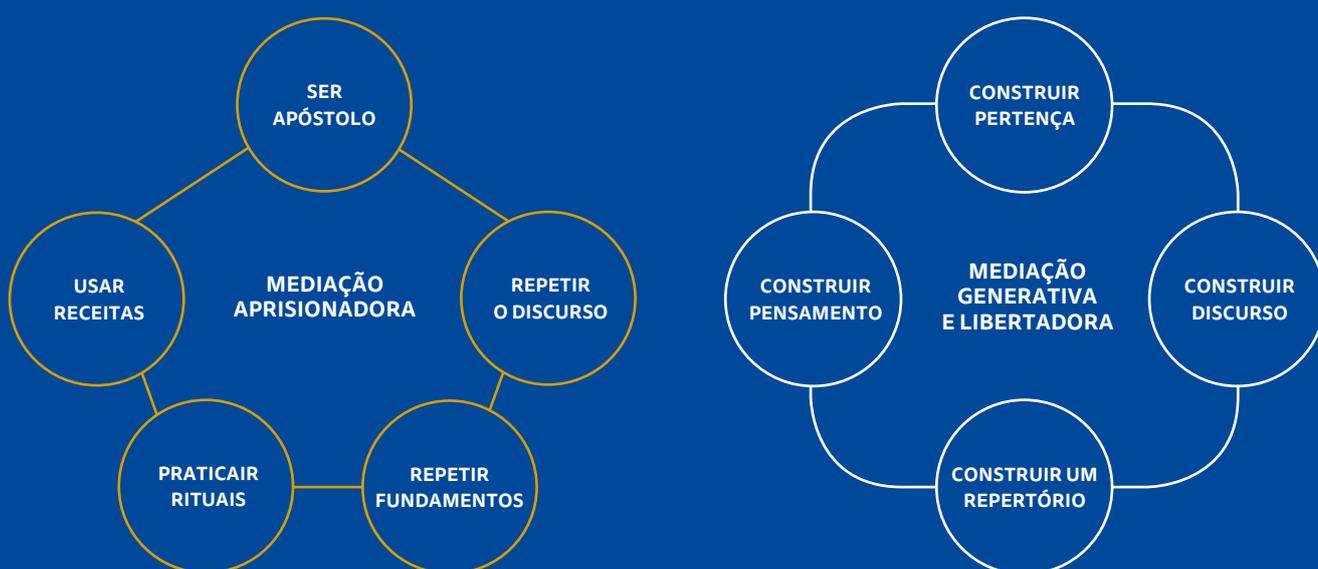


Figura 4 – Mediação aprisionadora VS Mediação generativa e libertadora (Júlia Oliveira-Formosinho e João Formosinho, 2013)

A Pedagogia-em-Participação como “gramática pedagógica”

Decidir criticamente sobre focagens de ação profissional colaborada e transformadora exige que se sustente esta ação numa gramática para o ato educativo que nos afaste do modo tradicional e transmissivo de fazer pedagogia da infância. Requer que, progressivamente, se partilhe um referencial educativo comum que permita, aos formadores e aos formandos, compartilhar uma “gramática pedagógica”, como a Pedagogia-em-Participação, e contribua para a construção de uma práxis sustentada.

Para a autora do conceito “gramática pedagógica”, Júlia Oliveira-Formosinho (2007), uma das tarefas centrais de um modo de fazer participativo é escolher uma gramática pedagógica que permita pertencer a uma comunidade aprendente que partilhe um modo de fazer pedagógico e contribua para a construção de conhecimento sobre esse fazer pedagógico. A gramática pedagógica operacionaliza-se numa perspetiva ou modelo pedagógico, e refere-se a um sistema educacional compreensivo que se caracteriza por combinar um quadro de valores, uma teoria e uma prática.

Na família das pedagogias participativas encontramos, com a Pedagogia-em-Participação, várias gramáticas pedagógicas, tais como o modelo pedagógico para educação pré-escolar e creche do Movimento da Escola Moderna, a abordagem High-Scope, o modelo pedagógico de Reggio Emilia, entre outras (Oliveira-Formosinho, 2016; Oliveira-Formosinho e Araújo, 2018).

“Concebe-se a apropriação da “gramática pedagógica” [...] como uma ponte entre as aprendizagens dos professores e as aprendizagens das crianças, entre os percursos de construção de conhecimento e da ética, através da criação de linguagem, significados, uma estrutura conceitual e prática, um contexto de experiência e comunicação com a experiência; um contexto de ação e reflexão-sobre-a-ação.”

(Oliveira-Formosinho, 2007, p. 37)

O modo formativo dos profissionais de educação de infância deve instituí-los como sujeitos de construção de conhecimento sobre a “gramática pedagógica” e da sua contextualização na ação. Isto quer dizer que o modo formativo deve inspirá-los na forma como educar as crianças, porque o respeito que vivem enquanto formandos é o respeito que se deseja que tenham pelas crianças com quem trabalham (Oliveira-Formosinho, 2005, 2016; Sousa, 2016).

No âmbito da Pedagogia-em-Participação a aprendizagem profissional experiencial para a contextualização da sua gramática e a construção de uma práxis sustentada utiliza, a montante, as dimensões da pedagogia para trabalhar a transformação do ambiente educativo e, a jusante, utiliza os eixos da pedagogia e as áreas de aprendizagem para criar aprendizagem experiencial com as crianças.

A reconstrução do ambiente educativo faz-se pela transformação reflexiva das dimensões que o compõem e pela criação de intencionalidades educativas negociadas com a criança no âmbito da planificação que deve ser documentada e constituir-se numa bússola para orientação da ação.

Esta aprendizagem profissional experiencial situa-se na práxis, o locus da pedagogia, e no quotidiano pedagógico, o locus vivido da práxis (Oliveira-Formosinho e Sousa, 2019). Como ilustrado pela figura 5, isto significa que estamos perante uma aprendizagem situada na triangulação de um código de ética (crenças, valores, princípios), de um quadro teórico e empírico da educação e de uma ação situada num quotidiano vivencial, que assume a complexidade da experiência da criança e do ato educativo, nomeadamente por serem muito interativas (Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2018).

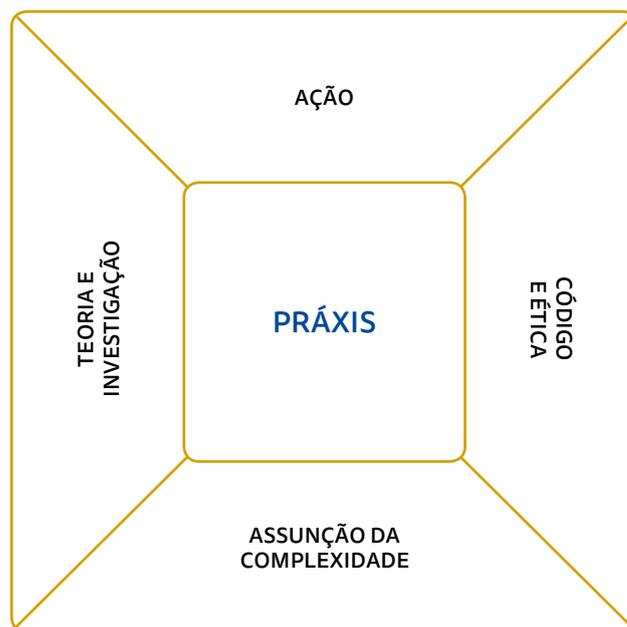


Figura 5 – Práxis (Júlia Oliveira-Formosinho, 2016)

A Pedagogia-em-Participação centra-se no desenvolvimento de uma práxis de participação com as crianças e com os educadores. Tanto as crianças como os educadores são concetualizados como detentores de competência e agência, com capacidade e gosto pela colaboração, como protagonistas e coautores da aprendizagem.

“A Pedagogia-em-Participação é uma pedagogia holística e integrada centrada na realização dos direitos das crianças no quotidiano pedagógico através do desenvolvimento de uma intencionalidade educativa que harmoniza a participação das crianças e dos educadores na construção colaborativa de jornadas de aprendizagem. Isto implica desenvolver um modo de “ensinar solidário” que está profundamente conectado com o pensar, sentir, fazer das crianças, ou seja, implica desenvolver uma “aprendizagem solidária”

(Oliveira-Formosinho e Sousa, 2019, pp. 34-35)

O desenvolvimento de uma práxis de participação através de processos de ensino e aprendizagem solidários exigiu definir claramente os eixos de intencionalidade educativa da Pedagogia-em-Participação, enquanto âncoras para desenvolver o ambiente educativo e criar aprendizagem para todos (crianças, famílias e profissionais).

Isto implicou compreender quais as intenções centrais da pedagogia que dão espaço, no quotidiano, ao exercício da competência e da participação.

Da fusão entre os fundamentos teóricos e a experimentação profissional de práticas surge então a definição dos eixos de intencionalidade educativa (figura 6) que constituem a bússola para pensar, fazer e avaliar o desenvolvimento da pedagogia num quotidiano de abertura, escuta e inclusão dos propósitos das crianças.

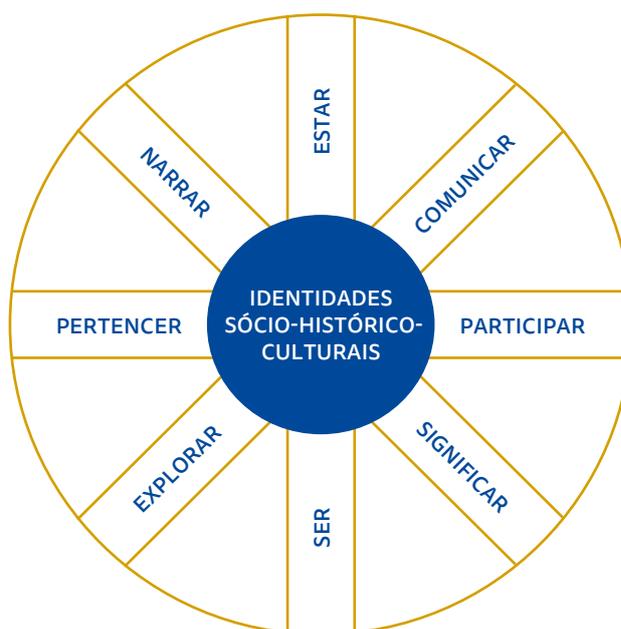


Figura 6 – Eixos de intencionalidade educativa da Pedagogia-em-Participação (Júlia Oliveira-Formosinho e João Formosinho, 2013)



Os eixos de intencionalidade educativa orientam-nos para apoiar:

1. o desenvolvimento de identidades relacionais plurais através da criação de contextos e processos que respeitam a diversidade de ser, estar, pensar, sentir, e contribuem para o bem-estar físico, emocional e psicológico e para a relação entre identidades;
2. o desenvolvimento de sentimentos de pertença e participação na vida e na aprendizagem, que resultam da vivência do respeito e do bem-estar, a qual gera participação;
3. o desenvolvimento das identidades aprendentes na exploração comunicativa do mundo, da natureza, das pessoas e do conhecimento através dos sentidos inteligentes e das inteligências sensíveis, e das “cem linguagens” (Malaguzzi, 1999);
4. a narração da aprendizagem com as “cem linguagens” com vista à criação de significado para a aprendizagem, permitindo que se compreenda o que aprendeu, como aprendeu, com quem aprendeu, o que gostou mais, o que gostou menos.

Promover o desenvolvimento holístico das crianças no âmbito destes quatro eixos apoia a aprendizagem e o desenvolvimento da consciência e da compreensão de si como pessoas e como aprendentes.

Estes eixos de intencionalidade educativa dão origem a um trabalho sistemático com as semelhanças e as diferenças, porque procura-se, no quotidiano educativo, uma integração vivida e monitorizada de todas as diferenças – individuais, socioeconómicas, culturais.

“A distribuição equitativa de sucesso é uma questão fulcral para que a pedagogia seja uma pedagogia da diversidade, que responde diferenciadamente a cada diferença.”

(Formosinho, 2018, n.p.)

A Pedagogia-em-Participação, enquanto pedagogia intercultural, desenvolve o reconhecimento das semelhanças e a inclusão de todas as diferenças no quotidiano pedagógico e não como um acrescento ao normal fluir das atividades diárias (promovendo, por exemplo, “o dia de...”).

A investigação praxeológica levada a cabo pela Associação Criança (Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2018) aponta para a importância de os profissionais disporem de uma definição clara da intencionalidade educativa que, no quotidiano, os ajude a regular a ação, uma ação que se quer inclusiva e procure o sucesso para todos (crianças e adultos).

“Sustentar a minha mediação pedagógica nos eixos de intencionalidade educativa da Pedagogia-em-Participação é um exercício que me protege de incursões invasivas, autoritárias, transmissivas. Orientam o meu questionamento, a provocação que dirijo ao pensamento das educadoras e a suspensão dos meus saberes por forma a conseguir refletir com elas e tomar decisões compartilhadas.”

(Formadora em contexto, 2014)

“Quando estou a planificar (ou mesmo, a documentar e a avaliar) os eixos da pedagogia garantem que a minha intencionalidade vá ao encontro dos propósitos das crianças e do seu desenvolvimento integral. Garantem que a minha ação crie oportunidades para que as crianças vivam as suas identidades, relações, explorações e descobertas, e possam ser elas a construir significado para a sua aprendizagem.”

(Educadora que contextualiza a Pedagogia-em-Participação no quotidiano, 2019)

Os quatro eixos de intencionalidade educativa desenvolvem-se em interatividade. Como nos mostra a figura 7, isto quer dizer que existe conexão dinâmica dentro de cada eixo, e entre eixos, permitindo apontar para quatro áreas centrais de aprendizagem: identidades, relações, linguagens e significados.

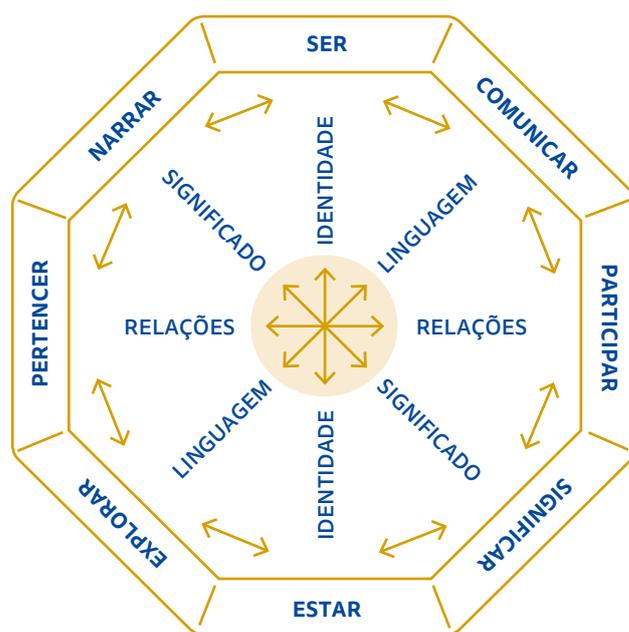


Figura 7 – Áreas de aprendizagem da Pedagogia-em-Participação (Júlia Oliveira-Formosinho e João Formosinho, 2013)



Estas áreas de aprendizagem são entendidas de forma holística e integrada, ou seja, as oportunidades de aprendizagem que se criam proporcionam experiências tanto no desenvolvimento das identidades e das relações, como na aprendizagem das linguagens e da significação. Vivenciar experiências de aprendizagem acerca de si próprio e do outro, acerca das relações e dos laços, é tão relevante como explorar, comunicar e atribuir significado às linguagens culturais, aos conteúdos curriculares.

Importa que os educadores negoceiem com as crianças propósitos e itinerários ao nível dos objetivos, dos processos e das realizações nestas quatro áreas de aprendizagem, porque o respeito pela criança competente e participativa só se torna real e efetivo quando se negocia com ela o que aprender, como aprender, como avaliar.

“As oportunidades criadas no âmbito destas quatro áreas constituem um processo educativo que abre, para todos, portas para a cultura e para participar na herança sócio-histórica-cultural.”

(Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2013, p. 20)

Na Pedagogia-em-Participação é imprescindível organizar ambientes educativos que apoiem o desenvolvimento dos eixos de intencionalidade educativa e promovam a construção colaborativa da aprendizagem holística e integrada.

Para Júlia Oliveira-Formosinho (2013), isto significa organizar ambientes educativos tecidos na interatividade e na integração das dimensões da pedagogia, apresentadas na figura 8.



Figura 8 - Dimensões pedagógicas da Pedagogia-em-Participação (Júlia Oliveira-Formosinho e João Formosinho, 2013)



“Os materiais naturais existiam, mas estavam guardados. Agora, estão acessíveis às crianças e é muito giro ver a criatividade delas nas construções, o que fazem com os vários materiais. Estão muito mais criativas. Reencontraram o prazer de brincar.”

(Ajudante de ação educativa que vivenciou processos de formação em contexto, 2015)

“Toda a rotina, todos os tempos que foram implementados, têm significado. Por mais que a gente diga, “Já fazíamos. Os meninos já brincavam, já escolhiam o que queriam fazer. Os meninos já trabalhavam em pequenos grupos para os projetos”, mas há que haver uma organização, há que dar um nome às coisas.”

(Educadora que vivenciou processos de formação em contexto, 2015)

“Esta reflexão conjunta sobre a qualidade das nossas interações com as crianças tem feito com que trabalhemos em equipa para tornar o ambiente do refeitório mais tranquilo, seja pela reorganização dos espaços e tempos, seja pela reconstrução das interações.”

(Ajudante de ação educativa que vivencia processos de formação em contexto, 2019)

“Conversei com as crianças sobre os espaços da sala, que nome dão às áreas e o que fazem nas áreas. Este diálogo deu origem a uma documentação pedagógica sobre a organização dos espaços e materiais, pela voz das crianças, e apoiou também a minha reunião com os pais.”

(Educadora a vivenciar processos de formação em contexto, 2019)

“Foi muito bom perceber que as crianças sentiam e interiorizaram que, depois de fazerem as suas atividades e os seus projetos, têm ali um momento em que elas têm voz e podem partilhar entre elas o que fizeram, o que gostaram e o que não gostaram. [...] E acho que isso foi mesmo uma mais-valia, que faz com que as crianças se sintam mais autoconfiantes e valorizadas.”

(Educadora que vivenciou processos de formação em contexto, 2015)

“A Pedagogia-em-Participação é, em essência, a criação de aprendizagem experiencial em ambientes educativos que participam com as crianças em atividades e projetos que lhes permitem desenvolver a atenção ao mundo, a memória de experiências, a imaginação de possibilidades, a compreensão reflexiva, a narração significativa.”

(Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2013, p. 25)

Educar crianças

As imagens de criança

Alcançar o desenvolvimento de uma práxis pedagógica participativa, implica fazer um caminho de desconstrução e (re)construção dos modos de fazer pedagogia – o modo da transmissão e o modo da participação. Implica começar por desocultar as características implícitas, instaladas por uma cultura pedagógica tradicional transmissiva que se adquiriu no ofício de aluno, desde a educação pré-escolar, escola básica, escola secundária, ao ensino superior (Formosinho, 2013). E, quase simultaneamente, construir conhecimento praxeológico a partir da explicitação das diversas características da cultura pedagógica participativa.

A herança pedagógica do século XX permite-nos contrastar os modos de fazer pedagogia. John Dewey (1971), Célestin Freinet (1998), Loris Malaguzzi (1999), Paulo Freire (1996), Jerome Bruner (2000) são alguns dos pedagogos que desconstruíram o modo transmissivo e apresentaram modos alternativos participativos de fazer pedagogia (Oliveira-Formosinho, Kishimoto e Pinazza, 2007).

Todos estes pedagogos chamaram a nossa atenção para as diversas características que distinguem estas duas visões, nomeadamente as imagens de criança de que partimos para desenvolver o quotidiano pedagógico. A explicitação destas imagens permite-nos questionar a respeito do papel das crianças e do lugar que atribuímos às suas vozes no processo pedagógico, e ainda questionar a respeito da colaboração entre as crianças e os educadores no quotidiano pedagógico (Oliveira-Formosinho, 2016).

“Começar com a pessoa significa saber qual a imagem de pessoa de que partimos – a imagem de criança, a imagem de adulto, a imagem de relação. A criança abstrata descontextualizada? Ou a criança real, inserida em contextos vivenciais concretos que conosco irá partilhar uma jornada experiencial de progresso no conhecimento como entrada na cultura e processo de humanização?”

(Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2018, p. 20)



A tabela 1.2 apresenta uma síntese das diferenças essenciais entre a pedagogia transmissiva e a Pedagogia-em-Participação, uma pedagogia participativa, a respeito das imagens de criança, educador e relação entre criança e educador, porque a imagem de criança de que partimos traduz simultaneamente uma imagem de educador e de relação entre estes dois atores.

Diante destes dois modos de desenvolver a pedagogia, evidencia-se que as pedagogias participativas, aqui a Pedagogia-em-Participação, respondem à complexidade da escola de educação de infância e à criança multidimensional e holística. Centram-se nos atores que co-construem o conhecimento participando nos seus processos de aprendizagem. Assim, as crianças têm o direito a participar na co-construção da sua jornada de aprendizagem e, do mesmo modo, os educadores devem ter o direito a jornadas de aprendizagem profissional que instigam a sua participação na construção dos conhecimentos que envolvem o seu fazer pedagógico.

A participação, quer seja das crianças e dos adultos, é o melhor antídoto para a natureza abstrata da pedagogia tradicional transmissiva (Oliveira-Formosinho e Sousa, 2019). A tendência para atender a essa complexidade implica superar uma visão de ser meramente reativo e passar ao reconhecimento do ser-pessoa com agência, com autoria.

“Na assunção das pedagogias participativas reside uma visão do mundo, portanto, ideológica, que temos – a do respeito por todos e cada um, da relação e da colaboração, do diálogo intercultural, do direito à(s) identidade(s) e à aprendizagem – e declara-se o nosso pertencimento pedagógico - a de uma pedagogia de direitos e da participação de todos e cada indivíduo.”

(Sousa e Fochi, 2017, n.p.)

PEDAGOGIA TRANSMISSIVA	PEDAGOGIA-EM-PARTICIPAÇÃO
CRIANÇA	
A criança “ainda-não”: o que ainda não é, o que ainda não tem, o que ainda não sabe, o que ainda não consegue fazer, o que ainda não aprendeu.	A criança-pessoa: o que ela é, o que sente, o que pensa, o que faz, o que aprende e como aprende.
A criança tábua rasa, folha em branco, passiva, obediente, respondente.	A criança curiosa, competente, participante, criadora, autora.
A criança em relação solitária com os factos/conteúdos a serem memorizados e reproduzidos.	A criança em relação com o mundo e as pessoas, com as coisas e o conhecimento.
A criança memoriza, reproduz o memorizado, discrimina estímulos exteriores, evita erros e corrige os que não pode evitar.	A criança pensa, sente e questiona, aceita e rejeita, diz sim e não, experimenta o erro e cria respostas/soluções.
EDUCADOR	
O educador como organizador de materiais estandardizados e de tarefas pré-definidas.	O educador como organizador do ambiente educativo que participa com as crianças.
O educador que transmite conteúdos pré-definidos e avalia os produtos.	O educador que escuta, documenta, harmoniza propósitos das crianças e intencionalidade educativa em direção à cultura.
O educador que molda e reforça.	O educador que faz companhia, suspende o pensar e o fazer para compreender a criança e lhe responder.
RELAÇÃO ENTRE CRIANÇA E EDUCADOR	
As interações são reduzidas e instrumentalizadas para a aprendizagem de conteúdos.	As relações e as interações estão no âmago da pedagogia do ser, conhecer, participar, aprender, narrar.
A experiência do erro é vista como negativa, porque revela falta de atenção, compreensão, esforço.	A experiência do erro é valorizada como sendo um processo de participação na criação de respostas.
Uma cultura pedagógica do silêncio.	Uma cultura pedagógica do encontro de vozes.

Tabela 1.2 – Diferenças essenciais entre a pedagogia transmissiva e a Pedagogia-em-Participação – imagens de criança, educador e relação (Júlia Oliveira-Formosinho e João Formosinho, 2018)

A aprendizagem experiencial da criança

Com Loris Malaguzzi (1999) descobrimos a criança com “cem linguagens”, com inteligências, com formas de comunicar e se expressar, com formas de criar e atribuir significados, com formas de construir conhecimentos. Isto significa que, desde que nascem, as crianças comunicam de forma competente usando várias linguagens: os gestos, as expressões faciais, o olhar, o riso e o choro, os sons, os vocábulos e as palavras (Lino, 2018).

“Quando o adulto se coloca numa atitude de escuta e observa com atenção um bebé que está deitado e tenta alcançar um objeto que o adulto colocou na sua frente, vê que os seus pés se movimentam acompanhando os gestos das mãos na tentativa de agarrar o objeto. [...] O bebé está a comunicar usando as mãos e os pés, manifestando o seu forte desejo de agarrar o objeto.”

(Lino, 2018, p. 98)

Júlia Oliveira-Formosinho (2018) fala-nos de uma criança curiosa, orientada para o mundo e a sua descoberta. Esta criança cria, desde cedo, ações de exploração do mundo que a rodeia e que se traduzem em intenções comunicadas através de gestos, olhares, palavras, frases, e desenvolvidas na ação. A criança que inicia ações que respondem a intenções por si criadas, isto é, vivencia os passos e os efeitos das suas próprias ações intencionais, constrói significados a respeito do mundo que a rodeia e, progressivamente, alarga o seu repertório de saber e fazer. Entre as informações disponíveis neste repertório, a criança seleciona para poder responder a cada novo desafio.

“Na linguagem de Dewey, os impulsos, desejos que a criança, em contexto, transforma em propósitos, desenvolvem uma “continuidade experiencial” que lhe dá informações para selecionar. Então, alarga-se o mundo da informação disponível, de modo que a criança tem mais recursos. A memória da experiência antiga serve a experiência em desenvolvimento, e ambas servem as futuras possibilidades.”

(Oliveira-Formosinho, 2018, pp. 51-52)

A aprendizagem experiencial acontece em comunicação com os outros e usando diversas linguagens. A criança vê a realidade, aproxima-se, toca, mexe, pensa; surpreende-se e reage à surpresa; repete a ação para a experienciar de novo; quer explorar a realidade para a compreender. Encontrando progressivamente formas de se expressar e de criar. Experimentar, refletir, comunicar permite a construção de significados a respeito do mundo e permite criar possibilidades.

A aprendizagem experiencial é transversal. Em congruência com esta asserção, a Pedagogia-em-Participação propõe a criação de situações experienciais onde a aprendizagem experiencial das “cem linguagens” se integre com a aprendizagem experiencial do desenvolvimento de identidades e de pertenças participativas. Isto significa criar intencionalidade em torno dos quatro eixos da pedagogia, isto é:

1. cultivar as identidades e as relações;
2. valorizar pertenças plurais;
3. desenvolver aprendizagem experiencial e construir significado através da utilização dos sentidos inteligentes e das inteligências sensíveis (Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2013);
4. criar conversação e significações que se expressam na riqueza das linguagens plurais.

O desenvolvimento de uma pedagogia holística valoriza igualmente identidades e aprendizagem.



A figura 9 ilustra a aprendizagem experiencial entendida como “construção do conhecimento através da experiência vivida e da reflexão sobre essa experiência, porque a forma reflexiva de viver a experiência, num continuum entre a criança e o mundo das pessoas e dos objetos, constitui-a em expressão e significação” (Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2013, p. 18).

Assim, o papel do educador é organizar um ambiente educativo que “reconhece e valoriza de forma igualitária todas as linguagens e, assim, criar oportunidades para a criança desenvolver todas as suas extraordinárias potencialidades” (Lino, 2018, pp. 98-99).

O papel do educador é imprescindível na “sua capacidade de reconhecer os acontecimentos que têm potencial para responder à curiosidade das crianças e para estimular a experimentação” (Araújo, 2013, p. 58).

Uma sala de educação de infância que contextualiza a Pedagogia-em-Participação organiza o ambiente educativo de modo a criar oportunidades ricas em possibilidades experienciais, através das quais as crianças descobrem-se a si mesmas enquanto “pessoas com dinâmica motivacional e com capacidade para agir intencional e racionalmente no âmbito dos seus interesses, e criando quer propósitos quer roteiros experienciais para o desenvolvimento deste mesmos propósitos” (Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2011, p. 34).

O educador que saiba controlar o seu saber, o seu fazer e o seu poder para criar espaço para as crianças, permite que estas se escutem a si próprias e descubram nesta escuta os seus próprios interesses e motivações, desocultando progressivamente a intencionalidade que conferem às ações situadas. Permitem às crianças o exercício dos seus saberes, fazeres e poderes (Oliveira-Formosinho, 2018).

“[...] a sala e os materiais foram (re) organizadas de acordo com os interesses das crianças (utilização de materiais naturais em artefactos expostos nas salas, aquírio com caracol, utensílios e materiais necessários para os seus cuidados, etc.). Também o tempo – em particular os momentos de atividade proposta (momento intercultural e momento de trabalho em pequenos grupos), foi planeado, refletido e ajustado de acordo com os interesses e as descobertas que as crianças faziam. [...] ressalvo a preocupação em adequar o apoio às crianças durante as suas explorações, em saber o momento em que o educador deve “suspender-se” [recorrendo a um conceito desenvolvido por Júlia Oliveira-Formosinho, 2016], dar oportunidade à criança de se expressar e [comunicar] as suas interrogações.”

(Gomes, 2017, pp. 57-78)



Figura 9 – Aprendizagem experiencial (Júlia Oliveira-Formosinho e João Formosinho, 2013)

As interações e relações entre crianças e adultos

As interações e as relações são uma questão vital da Pedagogia-em-Participação, pois são o meio central de concretização de uma pedagogia participativa. Os estudos desenvolvidos por Júlia Oliveira-Formosinho (2004, 2007, 2008) salientam que a análise dos estilos de interação entre adultos e crianças permite determinar se estamos perante uma pedagogia transmissiva ou uma pedagogia participativa.

Assim, desenvolver uma mediação pedagógica que incentive a criança a exercer a sua agência exige do adulto auto-vigilância do seu estilo interativo, porque nem todos os estilos são promotores do exercício da agência da criança e de uma aprendizagem experiencial participativa.

Isto implica transformar sistemas e estruturas, processos e interações, instalados e cristalizados, e que podem constituir constrangimentos a uma mediação pedagógica respeitadora do direito da criança a participar e a construir a sua aprendizagem experiencial. Requer a compreensão da interdependência entre a criança que aprende e o contexto que se cria para desenvolver esta aprendizagem; no seio deste contexto a qualidade das interações entre adultos e crianças é crucial (Oliveira-Formosinho, 2007).

Mediar a agência da criança exige o reconhecimento ético de que a sua participação ativa na aprendizagem depende do contexto educativo que se cria e dos processos que se desenvolvem neste contexto.

"A agência da criança, na educação de infância, requer escolhas e autoiniciativa; envolvimento a partir das escolhas e reflexão em torno dos processos e produtos do envolvimento; possibilidades de comunicação e a interação no contexto de colaboração com os pares e os adultos."

(Oliveira-Formosinho, 2004, p. 148)

"As crianças devem sentir que toda a escola, incluindo espaço, materiais e projetos, valoriza e alimenta as suas interações e a sua comunicação."

(Rinaldi, 1999, p. 114)





Desenvolver interações respeitadas e participativas, refleti-las e reconstruí-las é um habitus (Bourdieu, 2009) que os profissionais que contextualizam a Pedagogia-em-Participação precisam desenvolver. De acordo com Júlia Oliveira-Formosinho, inspirando-se em Vygotsky, esta é uma função profissional avançada (Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2013).

As investigações de Pascal e Bertram (1999, 2009) chamam a atenção para o empenhamento do adulto enquanto condição para o seu desenvolvimento e para a qualidade dos serviços educacionais que presta às crianças.

Para tal, é preciso assegurar-nos de que os profissionais (educadores e auxiliares de educação) têm direito a processos formativos que os olham como partícipes na reconstrução de crenças, saberes, processos e interações para o desenvolvimento do quotidiano pedagógico. Isto implica desenvolver com eles jornadas de aprendizagem respeitadas, participativas e inclusivas que os levam a crer e a querer fazer o caminho da construção de uma pedagogia transformativa que torna reais os direitos das crianças a exercer a sua agência no quotidiano educativo e a construir uma aprendizagem experiencial participativa (Sousa e Fochi, 2017).

O estudo levado a cabo por Júlia Oliveira-Formosinho e João Formosinho (2018) sobre a interatividade entre a pedagogia da infância e a pedagogia da formação de profissionais de educação de infância revela que toda a formação, tanto das crianças como dos adultos, se apresenta como uma pedagogia da relação. As falas dos

participantes neste estudo são unânimes em afirmar a centralidade das interações e relações na formação das crianças e dos adultos:

"[...] Tive de aprender a trabalhar com as auxiliares a importância das nossas interações com as crianças para as próprias crianças e para os pais e a importância das nossas interações com os pais para eles e para as crianças. Não tenho dúvida nenhuma que as interações são o coração da pedagogia."

(Educadora que vivenciou processos de formação em contexto, 2018)

"Mas ela [a formadora em contexto] sabia a importância de nos escutar a nós para nós aprendermos a escutar as crianças. Agora já sei que a preocupação com as interações e relações faz parte da visão pedagógica da Pedagogia-em-Participação para adultos e crianças."

(Educadora que vivenciou processos de formação em contexto, 2018)

"As interações estão no coração da mediação pedagógica, seja eu formadora em contexto ou educadora em sala com crianças. As interações sensíveis, desafiadoras e promotoras de autonomia são igualmente relevantes quer para a construção de relações de mútua confiança e de colaboração com profissionais em formação, quer para a construção de relações de mesma natureza com as crianças."

(Formadora em contexto, 2018)



“Nosso objetivo é construir uma escola confortável, onde crianças, professores e famílias sintam-se em casa. [...]

Ela deve incorporar meios de intensificar os relacionamentos entre os três protagonistas centrais, de garantir completa atenção aos problemas da educação e de ativar a participação e pesquisas. [...]”

(Loris Malaguzzi, 1999, p. 75)

“Tudo isso funciona dentro de uma rede de cooperação e interação que produz para os adultos, e sobretudo para as crianças, uma sensação de pertencerem a um mundo vivo, recetivo e autêntico.”

(Loris Malaguzzi, 1999, p. 74)

Glossário

Desenvolvimento profissional dos formadores

Formar professores

Aprendizagem em companhia: Aprender em companhia representa a participação dos profissionais e das crianças no desenvolvimento de uma pedagogia da participação, partilhando o património pedagógico disponível. Como tal, a mediação pedagógica retira a aprendizagem profissional do isolamento e promove um desenvolvimento profissional cooperado (Oliveira-Formosinho, 2009).

Aprendizagem profissional experiencial: A aprendizagem profissional como participação guiada é inseparável de um contexto pedagógico onde o profissional participa ativamente, realizando aprendizagens e transformando a experiência em saberes e significados. Acontece não no isolamento da responsabilidade individual, mas em companhia de membros mais experientes da comunidade profissional – supervisores, formadores, pares (colegas), outros adultos (diretores, auxiliares, etc.) e as próprias crianças, na aquisição de saberes e competências pedagógicas (Oliveira-Formosinho, 2005, 2016).

Código de ética: É uma visão do mundo, do ser humano, da construção de conhecimento, sustentada em crenças, valores e princípios. Na Pedagogia-em-Participação partir desta visão do mundo é afirmar o respeito por todos os indivíduos e grupos envolvidos nos processos educativos, é criar diálogo intercultural entre grupos e indivíduos, é promover a colaboração na aprendizagem das crianças e dos profissionais, é procurar o sucesso educativo para todos. Isto implica assumir responsabilidade social e cívica pelas crianças e famílias, num quotidiano educativo de respeito pelos direitos humanos, em particular o respeito pelos direitos das crianças. Requer o desenvolvimento de uma intervenção educativa e de um quotidiano permeados por este sistema de crenças, valores e princípios, a todos os níveis (Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2013).

Currículo de processos e conteúdos: Traduz-se numa educação/formação entendida como projeto e não como meros conteúdos. Quando a educação/formação é concebida enquanto projeto os conteúdos são pensados de forma interativa, sequencial, significativa. Concomitantemente, deixamos de ter apenas um currículo de conteúdos para densificá-lo com um currículo de processos – que cria uma ligação entre o pensar e o fazer. Vê-se o que se aprendeu, como se aprendeu, e o próprio

uso do que se aprendeu. É constituir identidades aprendentes (Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2013; Sousa e Fochi, 2017).

Gramática pedagógica: Expressão cunhada por Júlia Oliveira-Formosinho (1998) que representa um importante contributo para a educação de infância aos níveis interligados da teoria, da prática e da investigação. As conceções de educação, de profissional da infância e de criança que se tem, influenciam a escolha da gramática pedagógica. A gramática pedagógica não é um receituário para aplicações no quotidiano. Ela proporciona várias interpretações, possibilidades e adaptações ao contexto. A gramática pedagógica operacionaliza-se por meio de uma perspetiva ou modelo pedagógico.

Intencionalidade educativa: Entendida como um conjunto de intenções da pedagogia que orientam a ação pedagógica no quotidiano, informando a construção do ambiente educativo e a criação de aprendizagem para todos – crianças, famílias e profissionais. A Pedagogia-em-Participação dispõe de uma definição clara de eixos de intencionalidade educativa que constituem uma bússola para pensar, fazer, documentar e avaliar o processo de aprendizagem e ensino das crianças. Estes eixos desafiam os profissionais a conciliar os propósitos das crianças com as intencionalidades da pedagogia, desafiam à negociação entre crianças e profissionais. A intencionalidade educativa que se inscreve numa visão do mundo democrática e participativa promove e suporta a conectividade entre culturas e propósitos das crianças e dos adultos.

Investigação praxeológica: O movimento da investigação praxeológica (Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2012) revisita a investigação-ação para a transformar, no sentido de melhor fundir a ação e a investigação, incluindo as vozes dos participantes. Os seus objetivos inscrevem-se em diversos patamares – agir e investigar a ação para a transformar; formar na ação transformando-a; investigar a transformação para construir conhecimento praxeológico.

Mediação pedagógica: É uma relação dialógica entre formador e formando, entre educador e criança. Procura-se que seja ética, imbuída em princípios e crenças, teorias e investigação integrados. Consequentemente, assume uma visão do mundo, do ser humano, das relações, que é complexa, ambígua, dilemática, humanista (Oliveira-Formosinho, 1998, 2016; Sousa, 2016). A mediação

pedagógica constrói pontes entre o que formando/criança já sabe e o que de novo há a aprender (saberes, competências, capacidades, disposições). Esta mediação navega entre dilemas – o paradigmático (a conceção de pessoa, de professor, de formador em contexto enquanto participante versus executante); o epistemológico (o modo de construir conhecimento enquanto memorizar/repetir versus co-construir); o ético (o respeito pelos outros, pelos princípios e fundamentos em que me sustento, pelo eu pessoal e profissional enquanto relação humanizante versus relação alienante); o pedagógico (o papel do mediador e o modo como este concebe o uso do poder cognitivo enquanto alguém que o controla sendo autovigilante versus impõe-no sendo prescritivo e aprisionador).

Pedagogia holística e integrada: O holismo revela a complexidade do aprender, do saber, do saber sobre saber, do ser. Afirma a existência de um carácter dinâmico entre as diferentes partes que constituem um todo. A criança enquanto identidade holística, ou seja, identidade integradora das dimensões psicológicas (cognitiva e emocional, social e cívica, estética e física) e das dimensões sociais, históricas e culturais, exige em rigor, coerência e ética, uma pedagogia que tenha em conta a integração interativa de todas as dimensões constituintes da sua identidade. Exige uma pedagogia que considere a criança na sua totalidade, como unidade e como diversidade, desenvolvendo processos participados que relacionam semelhanças e diferenças, sentidos e inteligências, exploração e comunicação, narrativas e significados (Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2019).

Suspensão: Parte do dilema da mediação pedagógica, concetualizado por Júlia Oliveira-Formosinho (1998). Traduz-se num ato reflexivo e ético, em que o formador em contexto suspende a sua compreensão e o seu conhecimento para cultivar o espaço do outro e cultivar a cooperação, sendo vigilante por relação ao quando, como, de que maneira introduzir o seu conhecimento no processo. Trata-se de um processo respeitoso de reconhecer o(s) outro(s), o seu ser e o seu saber, a sua coragem e os seus receios. Neste processo os educadores “suspendem” a sua intervenção para ver, ouvir, escutar a vivência das crianças e descubrem uma criança que sente, pensa, tem agência, explora, comunica, narra, ou seja, uma criança que vive e aprende.

Educar crianças

Função profissional avançada: Júlia Oliveira-Formosinho (2007, 2012, 2018), no diálogo com Vygotsky e fazendo um empréstimo aos seus estudos (1991), identifica as funções profissionais avançadas no âmbito da educação de infância. Estas são entendidas como processos voluntários, intencionais, explícitos, conscientemente controlados, que dão aos profissionais a possibilidade de agir com independência em relação ao momento e espaço presentes, às propostas organizacionais e políticas. Reconstróem-se várias vezes no decurso da vida profissional, num processo contínuo e evolutivo do mais implícito ao mais explícito; do natural ao construído; do espontâneo ao crítico; do rotineiro ao reflexivo. Assim, uma função profissional avançada traduz-se numa disposição profissional reflexiva e crítica que renova o sentido e significado da ação e do conhecimento praxeológicos.

Habitus: Concetualizado por Pierre Bourdieu (2009) enquanto “sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de perceções, de apreciações e de ações – e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas”. Concebido como mediador entre a realidade interior (o indivíduo) e a realidade exterior (a sociedade), o habitus traduz-se na incorporação de determinadas estruturas sociais por meio de disposições individuais e sociais no seu modo de ser, sentir, pensar, fazer, constantemente orientado para funções e ações do quotidiano.

Sentidos inteligentes e inteligências sensíveis: Concetualização de Júlia Oliveira-Formosinho e João Formosinho (2008) que revela a orientação da criança para o mundo e a sua intensa curiosidade pelos adultos e os pares, pelos objetos e as situações. A criança com os sentidos atentos, inteligentes e despertos, e com as inteligências sensíveis que a apoiam na descoberta do mundo, vê a realidade, aproxima-se, toca, mexe, pensa; surpreende-se e reage à surpresa; repete a ação para a experimentar de novo; explora a realidade para a compreender; expressa-se e comunica com “cem linguagens” enquanto explora; recria e atribui significado à realidade. As mãos das crianças falam e os seus olhos pensam (Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2017).

Referências bibliográficas

(e recursos de apoio aos processos da formação em contexto)

Desenvolvimento profissional dos formadores

Formar professores

- Formosinho, J. (2011). Dilemas e tensões da universidade frente à formação de profissionais de desenvolvimento humano. In S. Garrido e I. de Almeida (orgs.), *Pedagogia Universitária*. São Paulo: Cortez Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (1998). O desenvolvimento profissional das educadoras de infância. Um estudo de caso. Tese de Doutoramento em Estudos da Criança. Braga: Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho.
- Oliveira-Formosinho, J. (2005). Da formação dos supervisores cooperantes à formação dos futuros professores de crianças – o ciclo da homologia formativa. In Célia Guimarães (org.), *Perspectivas para Educação Infantil*. São Paulo: Junqueira e Marin Editores, pp 3-31.
- Oliveira-Formosinho, J. (2009a). Introdução – Aprender em companhia: Uma pedagogia participativa. In J. Oliveira-Formosinho, H. Costa e A. Azevedo (orgs.), *Limoeiros e laranjeiras: Revelando as aprendizagens*. Coleção Aprender em Companhia. Lisboa: DGIDC, pp. 5-13.
- Oliveira-Formosinho, J. (2009b). A avaliação da qualidade como garantia do impacto da provisão na educação de infância. In T. Bertram & C. Pascal, *Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias*. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, pp. 9-30.
- Oliveira-Formosinho, J. (2016). A formação em contexto: a mediação do desenvolvimento profissional praxeológico. In V. A. Cancian, S. Gallina, N. Weschenfelder (orgs.), *Pedagogias das infâncias, crianças e docências na educação infantil*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, pp.87-111. Retirado de https://www.researchgate.net/publication/309386436_A_formacao_em_contexto_A_mediacao_do_desenvolvimento_profissional_praxiologico
- Oliveira-Formosinho, J. e Araújo, S. B. (eds.) (2018). *Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche*. Coleção Infância, 22. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. e Formosinho, J. (orgs.) (2001). *Associação Criança: um contexto de formação em contexto*. Braga: Livraria Minho.
- Oliveira-Formosinho, J. e Formosinho, J. (2012). Praxeological research in early childhood: a contribution to a social science of the social. *European Early Childhood Education Research Journal*, 20:4, pp. 471-476.
- Oliveira-Formosinho, J. e Formosinho, J. (2013). *Pedagogia-em-Participação: a perspectiva educativa da Associação Criança*. Porto: Porto Editora. Retirado de <https://www.centro-olivais.com/wp-content/uploads/2019/03/Brochura-Pedagogia-em-Participa%C3%A7%C3%A3o.pdf>
- Oliveira-Formosinho, J. e Formosinho, J. (2018). A formação como pedagogia da relação. *Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade*, volume 27, número 51, jan./abr., pp. 19-28. Retirado de <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/4963>
- Oliveira-Formosinho, J. e Formosinho, J. (2019). *Pedagogia-em-Participação: em busca de uma práxis holística*. In J. Oliveira-Formosinho e C. Pascal (eds.), *Documentação pedagógica e avaliação na educação infantil: um caminho para a transformação*. São Paulo: Penso Editora, pp. 26-56.
- Oliveira-Formosinho, J. e Sousa, J. (2019). Developing pedagogic documentation: children and educators learning the narrative mode. In J. Formosinho e J. Peeters (eds.), *Understanding Pedagogic Documentation in Early Childhood Education: Revealing and Reflecting on High Quality Learning and Teaching*. Londres: Routledge, pp. 32-51.
- Sousa, J. (2016). *Formação em Contexto: Um estudo de caso praxiológico*. Dissertação de Mestrado em Educação de Infância – Estudos Avançados. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa.
- Sousa, J. e Fochi, P. (2017). Participatory pedagogies with children: making real children's rights. Keynote co-apresentada na 27a Conferência EECERA, Bolonha, Itália.

Educar crianças

- Araújo, S. B. (2013). Dimensões da pedagogia em creche: Princípios e práticas ancorados em perspectivas pedagógicas de natureza participativa. In J. Oliveira-Formosinho e S. B. Araújo, Educação em creche: Participação e Diversidade. Coleção Infância, 18. Porto: Porto Editora, pp. 29-74.
- Bertram, T. e Pascal, C. (2009). Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias: Manual. Lisboa: Ministério da Educação. Retirado de https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/El infancia/documentos/manual_dqp.pdf
- Bourdieu, P. (2009). O senso prático. Rio de Janeiro: Editora Vozes.
- Bruner, J. (2000). Cultura da Educação. Lisboa: Edições 70.
- Dewey, J. (1971). Experiência e Educação. São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- Formosinho, J. (2013). Modelos curriculares na educação básica – o caminho das pedagogias explícitas (Prefácio). In J. Oliveira-Formosinho (org.), Modelos curriculares para a educação de infância: Construindo uma práxis de participação. Coleção Infância, 1, 4ª edição. Porto: Porto Editora, pp. 1-23.
- Freinet, C. (1998). A educação do trabalho. São Paulo: Martins Fontes.
- Freire, P. (1996). Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra.
- Gomes, S. (2017). Impacto da permeabilidade entre o mundo interior e o mundo exterior na aprendizagem das crianças em contexto de creche. Dissertação de Mestrado em Educação de Infância – Estudos Avançados. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa.
- Lino, D. (2018). A abordagem pedagógica de Reggio Emilia para a creche. In J. Oliveira-Formosinho e S. B. Araújo (eds.), Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche. Coleção Infância, 22. Porto: Porto Editora, pp. 93-112.
- Malaguzzi, L. (1999). História, Ideias e Filosofia Básica. In C. Edwards, L. Gandini e G. Forman (eds.), As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed, pp. 59-104.
- Oliveira-Formosinho, J. (2004). A participação guiada – coração da pedagogia da infância? Revista Portuguesa de Pedagogia – Infância: Família, comunidade e educação (Revista da Faculdade de Psicologia e Ciências de Educação da Universidade de Coimbra), Ano 38, 1, 2 e 3, pp. 145-158.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). Pedagogia(s) da infância: Reconstruindo uma práxis de participação. In J. Oliveira-Formosinho (org.), Modelos curriculares para a educação de infância: Construindo uma práxis de participação. Coleção Infância, 1, 3ª edição atualizada. Porto: Porto Editora, pp. 13-42.
- Oliveira-Formosinho, J. (org.) (2008). A escola vista pelas crianças. Coleção Infância, 12. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). Pedagogia de infância: Construindo uma prática de participação. Comunicação apresentada no VII Simpósio Internacional GEDEI, Escola Superior de Educação de Setúbal, Portugal.
- Oliveira-Formosinho, J. (2012). Participatory Educational Environments: a challenge to educators pedagogic imagination. Keynote apresentada na 22ª Conferência EECERA, Porto, Portugal.
- Oliveira-Formosinho, J. (2018). Pedagogia-em-Participação: Modelo pedagógico para a educação em creche. In J. Oliveira-Formosinho e S. B. Araújo (eds.), Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche. Coleção Infância, 22. Porto: Porto Editora, pp. 29-70.
- Oliveira-Formosinho, J. e Formosinho, J. (2011). A perspetiva pedagógica da Associação Criança: A Pedagogia-em-Participação. In J. Oliveira-Formosinho e R. Gambôa (orgs.), O trabalho de projeto na Pedagogia-em-Participação. Coleção Infância, 17. Porto: Porto Editora, pp. 12-45.
- Oliveira-Formosinho, J. e Formosinho, J. (2013). Pedagogia-em-Participação: a perspetiva educativa da Associação Criança. Porto: Porto Editora. Retirado de <https://www.centro-olivais.com/wp-content/uploads/2019/03/Brochura-Pedagogia-em-Participa%C3%A7%C3%A3o.pdf>
- Oliveira-Formosinho, J. e Formosinho, J. (2017). Pedagogia-em-Participação: a documentação pedagógica no âmago da instituição dos direitos da criança no cotidiano. Revista Em Aberto, volume 30, número 100, set./dez. 2017, pp. 115-130. Retirado de <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/3391/pdf>
- Oliveira-Formosinho, J. e Formosinho, J. (2018). A formação como pedagogia da relação. Revista da FAEDEBA – Educação e Contemporaneidade, volume 27, número 51, jan./abr., pp. 19-28. Retirado de <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/4963>
- Oliveira-Formosinho, J., Kishimoto, T. e Pinazza, M. (orgs.) (2007). Pedagogia(s) da infância: Dialogando com o passado construindo o futuro. São Paulo: Artmed.
- Oliveira-Formosinho, J. e Sousa, J. (2019). Developing pedagogic documentation: children and educators learning the narrative mode. In J. Formosinho e J. Peeters (eds.), Understanding Pedagogic Documentation in Early Childhood Education: Revealing and Reflecting on High Quality Learning and Teaching. Londres: Routledge, pp. 32-51.
- Pascal, C. e Bertram, T. (1999). Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias: Nove Estudos de Caso. Porto: Porto Editora.
- Rinaldi, C. (1999). O Currículo Emergente e o Construtivismo Social. In C. Edwards, L. Gandini e G. Forman (eds.), As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Artmed, pp. 113-122.
- Sousa, J. e Fochi, P. (2017). Participatory pedagogies with children: making real children's rights. Keynote co-apresentada na 27ª Conferência EECERA, Bolonha, Itália.
- Vygotsky, L. (1991). Formação Social da Mente: o Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores. São Paulo: Martins Fontes.

Contextualização do interesse

No tempo de atividades e projetos observo um grande entusiasmo do grupo pela dramatização, produção plástica e construção de cenários. As suas produções são quase sempre direcionadas para o imaginário dos "monstros", fantasmas e super-heróis.

Em momento de reflexão das atividades e projetos a Pilar e o João V. apresentam o seu trabalho.

- É um fantasma! O fantasma está preso numa caverna este é uma baleia (Pilar).
- O Hulk com as calças do pijama lá fora. Está escuro porque está de noite. E lá está o Super Homem com um guarda chuva azulinho. Está a chover. O Flash está muito apertado com os seus raios amarelos (João V.)
- Eu também quero fazer um Hulk verde! (Henrique)
- Eu quero fazer o homem aranha! (Rodrigo)



Documentar / Refletir / Pesquisar a formação dos educadores, a educação das crianças e a sua interatividade

Aprender a documentar a formação

Os contributos da investigação praxeológica

Paulo Freire (1979) afirma que para garantir o direito da criança a participar na sua própria educação é fundamental fazer uma rutura com conceções tradicionais de educação, onde a criança não tem espaço de participação no seu processo de construção de conhecimento. O autor distingue educação depositária e educação problematizante: na primeira, o educador faz comunicados, depósitos, em que os educandos são tratados como arquivos que recebem pacientemente o saber, decorando-os e repetindo-os; na segunda, contrapõe dizendo que “só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros. Busca esperançosa também. Na visão bancária da educação, o saber é uma doação dos que julgam sábios aos que julgam nada saber” (Freire, 1996, p. 33).

Nesta visão de educação bancária, o educador possui o objeto cognoscível e transmite-o ao educando através da narração. A narração pode tornar-se funcional para uma educação puramente depositária, se o educador não se envolver pessoalmente. O que não acontece com a educação problematizante.

“O objeto cognoscível, de que o educador bancário se apropria, deixa de ser, para ele, uma propriedade sua, para ser a incidência da reflexão sua e dos educandos. Deste modo, o educador problematizador refaz, constantemente, o seu ato cognoscente, na cognoscitividade dos educandos. Estes, em lugar de serem recipientes dóceis de depósitos, são agora investigadores críticos, em diálogo com o educador, investigador crítico, também.”

(Freire, 1996, p. 69)

Na visão problematizante o educador revê o seu conhecimento através da visão dos educandos, enquanto na visão depositária existe “uma espécie de anestesia, inibindo o poder criador dos educandos, a educação problematizadora, de carácter autenticamente reflexivo, implica um constante ato de desvelamento da realidade” (Freire, 1996, p. 39). Esta visão refuta a contraposição fácil e estéril entre o pensar e agir.

“[...] na prática problematizadora os educandos vão desenvolvendo o seu poder de captação e de compreensão do mundo que lhes aparece, nas suas relações com ele, não mais como uma realidade estática, mas como uma realidade em transformação, em processo. A tendência, então, do educador-educando, como dos educandos-educadores, é estabelecer uma forma autêntica de pensar e atuar. Pensar-se a si mesmos e ao mundo, simultaneamente, sem dicotomizar este pensar da ação.”

(Freire, 1996, p. 41)

Freire (1996) recorre ainda a uma sabedoria antiga, também atribuída a Plutarco e para quem “educar não é encher vasilhas, mas acender fogueiras”. A metáfora da fogueira serve para explicar que a narração é um condutor fortíssimo para atear o fogo que acende a fogueira.

Na Pedagogia-em-Participação, a documentação pedagógica é a chave promissora para atear o fogo e ajudar todos os protagonistas a tomarem consciência do seu papel no processo educativo.

As jornadas de investigação praxeológica desenvolvidas no seio da comunidade de aprendizagem da Associação Criança evidenciam, desde cedo, o papel central da documentação pedagógica na aprendizagem das crianças e na aprendizagem profissional dos educadores de infância e das equipas educativas (Oliveira-Formosinho, 1998; Parente, 2004; Lino, 2005; Craveiro, 2007; Azevedo, 2009; Novo, 2010; Vieira, 2010; Araújo, 2011; Pires, 2013; Machado, 2014; Sousa, 2016; Ferreira, 2016; Gomes, 2017; Lima, 2017; Passos, 2017).

Evidenciam também que a documentação pedagógica não é apenas um processo central para revelar a aprendizagem das crianças e dos profissionais, é também um processo central para a aprendizagem dos formadores desses profissionais (formadores em contexto, supervisores pedagógicos, diretores pedagógicos). Por um lado, serve para monitorar, supervisionar e avaliar o fluir da aprendizagem profissional experiencial e da aprendizagem experiencial das crianças (Formosinho e Oliveira-Formosinho, 2008). Por outro lado, constitui-se como base de dados para a investigação praxeológica (Formosinho e Oliveira-Formosinho, 2012; Oliveira-Formosinho, 2019).



O portfólio de desenvolvimento profissional

A construção do portfólio profissional permitiu sistematizar e aprofundar o questionamento, a reflexão, a partilha.

(Educadora que vivencia processos de desenvolvimento profissional em contexto, 2018)

O portfólio enquanto instrumento que permite “comparar tempos de um processo de transformação, descrever situações, cruzar interpretações dos sucessos alcançados e dos insucessos sofridos” (Oliveira-Formosinho, Azevedo e Mateus-Araújo, 2009) tem sido amplamente usado no seio da comunidade de aprendizagem da Associação Criança no âmbito da formação, intervenção e investigação, pois a sua construção é uma forma de obrigar a documentar, a focar, a explicitar, a refletir e a interpretar as ações (Azevedo, 2009). Assim, seja como mediador pedagógico de processos formativos em contexto ou como formando em contexto de formação, seja como educador no desenvolvimento do quotidiano pedagógico, o portfólio torna-se um instrumento privilegiado para apoiar a transformação do ciclo da ação pedagógica. É um instrumento ao serviço da reflexão e experimentação profissional em benefício das aprendizagens dos profissionais e das aprendizagens das crianças, das aprendizagens do formador e do formando.

Enquanto instrumento utilizado para compreender a práxis (a prática desenvolvida em contexto), o portfólio é uma narrativa construída na perspetiva do(s) seu(s) autor(es), antes, durante e depois das situações vivenciadas (observações, registos, análises, reflexões, conversas, diálogos, escolhas e decisões, interações e intervenções). As situações narradas constituem-se como um instrumento de autorreflexão e autocrítica “num esforço de apresentar um retrato completo da situação vivenciada, do contexto e da ação desenvolvida” (Pires, 2013, p. 169). Além desta autoanálise crítica e reflexiva, o portfólio constitui-se como uma oportunidade de interação e diálogo acerca do

trabalho em desenvolvimento, entre mediadores pedagógicos e educadores e equipas educativas, entre educadores e equipas educativas, entre educadores e crianças/educadores e famílias, entre investigador e participantes na investigação.

Para Oliveira-Formosinho, Azevedo e Mateus-Araújo (2009) o portfólio é um instrumento portador de memória que favorece múltiplas análises. Permite conversas e diálogos reflexivos e críticos, situados na práxis e, portanto, situados na pedagogia. Permite que os olhares plurais sobre a singularidade de cada narrativa se transformem em interpretações sustentadas da situação vivenciada. As diferentes perspetivas críticas sobre os efeitos da ação e das limitações experimentadas conduzem à reconstrução do significado das diversas experiências (Azevedo, 2009).

Estes conteúdos de auto e hetero reflexão tornam-se um meio privilegiado para compreender processos e progressos da ação pedagógica e da participação e agência das crianças, da aprendizagem profissional e da aprendizagem das crianças, para compreender realizações e transformações. Como revelam Oliveira-Formosinho e Azevedo (2002) “ao olharmos agora para o portfólio de intervenção cooperada no D. Pedro V, reencontramos o processo mediante o qual fomos captando e compreendendo a realidade em construção e como, à medida de que melhor a conhecíamos e compreendíamos, fomos transformando colaborativamente essa realidade” (p. 114).

A documentação sistemática e disponibilizada nos portfólios (do mediador pedagógico, do educador, do formando, da criança) permite uma compreensão densa e completa da realidade pedagógica em que atuamos, que, por sua vez, facilita uma melhor harmonização desta realidade com as crianças, no desenvolvimento do quotidiano pedagógico (Oliveira-Formosinho e Sousa, 2019).

Cada portfólio de desenvolvimento profissional assume-se como um documento único, individual, refletido e partilhado, tornando a sua construção “um processo em progresso”, mutável e dinâmico, reunindo semelhanças e idiossincrasias. Os diálogos, as escolhas, as decisões, os focos e compromissos assumidos no seio de uma comunidade de aprendizagem, podem servir as opções individuais e coletivas para a construção do portfólio. A tabela 1.3 ilustra as opções de uma comunidade de aprendizagem para a construção individual (mas partilhada) do portfólio de desenvolvimento profissional, ao serviço da ação profissional e da aprendizagem profissional experiencial.

“O portfólio de desenvolvimento profissional permitiu-me ter uma visão mais clara do meu trabalho. Tenho incluído registos escritos e fotográficos que estão a ser úteis para a documentação pedagógica, mas também para a planificação semanal. Esta informação tem sido também partilhada com as auxiliares para construirmos em equipa as decisões sobre o quotidiano educativo. Agora, não só percebo melhor a minha evolução, como também aquilo em que tenho de melhorar na minha prática.”

(Educadora que vivencia processos de desenvolvimento profissional em contexto, 2018)

PROPOSTA DE ORGANIZAÇÃO DO PORTFÓLIO DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL	
A MINHA AÇÃO PROFISSIONAL (SITUADA NO QUOTIDIANO PEDAGÓGICO)	A MINHA APRENDIZAGEM PROFISSIONAL EXPERIENCIAL (TRANSFORMAÇÃO DA PRÁXIS)
<p>Dimensões da ação profissional:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Observação, escuta e registos (escritos e/ou visuais); <ul style="list-style-type: none"> - Que sinais....? - O que me disseram...? - Que registos....? • Conscientização e compreensão; <ul style="list-style-type: none"> - O que é que me surpreendeu...? - Quem são estas crianças?? • Harmonização e projeção. <ul style="list-style-type: none"> - Como é que eu....? - Que desafios....? 	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexões individuais e diálogos com pares, formadoras, equipa educativa, crianças, pais; • Dúvidas / Interrogações; • Preocupações; • Dificuldades; • Respostas bem-sucedidas (ou não); • Aspirações; • Impactos para as crianças / as famílias / a equipa educativa / a educadora / a relação interpares.

Tabela 1.3 – Organização do portfólio de desenvolvimento profissional (Joana Sousa, Inês Machado e Andreia Lima, 2017-2018)

Refletir sobre a interatividade entre a formação dos educadores e a educação das crianças a partir de um instrumento comum: a documentação pedagógica

A documentação pedagógica na Pedagogia-em-Participação

A Pedagogia-em-Participação coloca a documentação pedagógica no centro do processo de aprendizagem porque documentar permite ao profissional descrever, compreender, interpretar e atribuir significado ao ambiente educativo que criou, à aprendizagem da criança e à sua aprendizagem (Formosinho e Oliveira-Formosinho, 2008; Azevedo, 2009; Oliveira-Formosinho, 2014, 2019). Júlia Oliveira-Formosinho (2016) afirma que a documentação pedagógica é a conquista mais relevante da pedagogia da infância do século XX.

A documentação pedagógica rompe com as ideias fatalistas de identidades passivas, contextos estanques, conhecimento imutável, e representa uma das grandes conquistas ao nível do exercício de uma pedagogia de direitos tanto com as crianças como com os educadores, pois “visibiliza cada criança na sua competência, agência e desafia a criação de respostas, situações educacionais respeitadas das identidades plurais emergentes” (Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2013, p. 32). É uma “âncora para o pensar, fazer, o dizer e o monitorizar um quotidiano pedagógico” do educador e da equipa educativa, facilitando a concretização dos direitos da criança no quotidiano (Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2017, p. 116).

A apologia de Paulo Freire (1996) por uma educação que libertasse o aluno do silêncio para o estimular a “dizer o mundo” e a ser participante ativo nos processos de aprendizagem desafiou a Pedagogia-em-Participação a criar espaços e tempos para a criança “dizer o seu mundo” e visibilizar a sua competência, através de processos de documentação em que a comunicação é central (Oliveira-Formosinho, 2019). Os processos comunicativos são passíveis de ser analisados criticamente e negociados reflexivamente por forma a conciliar os papéis da criança e do profissional no coração do processo de aprendizagem (Oliveira-Formosinho, Lima e Sousa, 2019; Oliveira-Formosinho, Araújo e Costa, 2019).

No âmbito da Pedagogia-em-Participação documentar serve a grande finalidade de escutar, ver e entender o fazer e o pensar da criança e responder educacionalmente a essa escuta e constitui-se numa base sólida para monitorar e avaliar (Azevedo e Oliveira-Formosinho, 2008). É um meio privilegiado para a mediação pedagógica, porque apoia os profissionais a descobrir a criança e a refletir sobre as oportunidades pedagógicas que o ambiente educativo cria no quotidiano para a aprendizagem das crianças (Oliveira-Formosinho, 2019). A documentação pedagógica situa-se, portanto, no coração do desenvolvimento de processos de ensino-aprendizagem, possibilitando que se alcance uma compreensão clara dos objetivos educacionais, dos conteúdos curriculares e da pedagogia, postos em prática no quotidiano pedagógico (Malaguzzi, 1999; Rinaldi, 2012).

A documentação pedagógica permite à criança ver-se a aprender, ver os seus pares a aprender e ver os adultos que a apoiam e aos seus pares a aprender. Coloca em diálogo culturas e identidades: a cultura e a identidade da criança e a cultura e a identidade do adulto. O diálogo que se estabelece, entre a criança e o adulto, a partir da documentação pedagógica, num contexto de escuta, de participação, equitativo e democrático permite narrar a jornada da aprendizagem experiencial, o progresso na aprendizagem de todas as crianças e de cada criança; permite narrar o progresso na aprendizagem do próprio educador e reconstruir a realidade educacional (Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2019).

Estamos perante modos alternativos de pensar a imagem de criança, a relação desta com o mundo, as pessoas e o conhecimento; modos que rompem com a divisão entre educador e criança (e sua família) e aproximam estes dois atores em processos que revelam a “aprendizagem solidária” (Oliveira-Formosinho, 2019, p. 131) – planifica-se com a criança a aprendizagem (e não para ela), avalia-se com ela a aprendizagem (e não por ela ou para ela).

Isto significa que as crianças só se conceitualizam como pessoas que aprendem quando têm acesso às jornadas de aprendizagem através da documentação, porque, enquanto narram sobre a aprendizagem apoiadas pela documentação, descobrem processos e realizações e descobrem-se a si e aos outros nestes processos e realizações – as suas narrativas representam uma análise de segunda ordem sobre a aprendizagem (Oliveira-Formosinho e Sousa, 2019). As crianças estão a constituir-se enquanto identidades que aprendem, torna-se, por isso, fundamental escutá-las e devolver-lhes essa escuta (Oliveira-Formosinho e Araújo, 2004).

A documentação pedagógica constitui-se na memória das jornadas de aprendizagem de todos os intervenientes nos processos educativos das crianças (Oliveira-Formosinho, 2014; Oliveira-Formosinho e Sousa, 2019). Num contexto de direitos em exercício, a documentação pedagógica faz a advocacia dos direitos das crianças, dos profissionais, dos pais, das famílias a serem participativos, competentes, colaboradores e criadores de cultura.

A documentação tem um papel preponderante no envolvimento das famílias em processos de co-construção da aprendizagem das crianças (Formosinho e Oliveira-Formosinho, 2008; Oliveira-Formosinho e Araújo, 2013), porque visibiliza junto das famílias os processos e as realizações das crianças e coloca o foco de atenção na valorização da participação da criança e no seu progresso na aprendizagem. E tem um papel igualmente preponderante no desenvolvimento e no reforço de competências dos pais e das famílias para apoiar os processos de transição das crianças (Formosinho, Monge e Oliveira-Formosinho, 2016).

Desenvolver uma práxis de documentação

Para a comunidade de aprendizagem da Associação Criança, o desenvolvimento de uma perspectiva para a documentação pedagógica (a da Pedagogia-em-Participação) envolveu uma reflexão profunda, fundindo pensar e fazer de forma rigorosa, sobre como realizar documentação pedagógica que fosse generativa da criação de informação sobre a aprendizagem das crianças e do desenvolvimento de compreensão sobre a práxis (Oliveira-Formosinho, 2014, 2019).

Isto significou criar situações de aprendizagem participativa com os educadores num modo situado, através de processos de formação participada em contexto, que permitissem criar significados renovados para a ação profissional (Oliveira-Formosinho, 1998). A aprendizagem experiencial é importante tanto para as crianças quanto para os adultos. Criar situações de aprendizagem participativa e experiencial, crítica e reflexiva, para a aprendizagem profissional da documentação e investigá-la foi o modo de criar o saber fazer documentação pedagógica no âmbito da Pedagogia-em-Participação (Oliveira-Formosinho, 2014).

“A iniciativa das educadoras para observar as atividades das crianças (o que faz, o que diz, como faz, com quem interage, em situações educativas específicas dos tempos pedagógicos) e para as registar fotograficamente (colocando questões sobre como organizar, o quê e como escrever, como se sustentar na Pedagogia-em-Participação), conduziu à abertura de uma nova frente de atuação da mediação pedagógica: apoiá-las na construção da documentação pedagógica e na sua compreensão. Refletimos sobre o quê, quando, como, porquê documentar.”

(Formadora em contexto, 2014)



Para a Pedagogia-em-Participação documentar é um processo que integra teorias, práticas e crenças; ou seja, é uma ação que se baseia em saberes, código de ética e experimentação (Oliveira-Formosinho, 2019). Como tal, necessita que se esclareçam teorias e conceitos, isto é, o que é, para que serve, porque se faz; e se esclareçam técnicas, isto é, como se faz.

Comecemos por responder à questão: O que é?

É um instrumento pedagógico que mostra a criança em ação, num tempo, espaço e em interações específicos, ou seja, refere-se à vivência, à experiência da criança naquele espaço, naquele tempo, com aqueles pares, adultos, materiais. Isto quer dizer que visa mostrar a criança a fazer, a sentir, a pensar, a aprender. Quando mostramos esta criança concreta (Malaguzzi, 1999) através da documentação, este instrumento pedagógico torna-se um meio privilegiado para afirmar a nossa crença numa imagem de criança competente para fazer explorações, descobertas, aprendizagens, com voz para contar estas suas explorações, descobertas, aprendizagens. Torna-se assim um meio para obter informação sobre a aprendizagem das crianças, mas também sobre a qualidade da nossa ação profissional (Oliveira-Formosinho, Lima e Sousa, 2019).

Para que serve?

Para descobrir e conhecer a criança (Oliveira-Formosinho, 2018), porque apoiados na documentação, vemo-la a pensar, a sentir, a fazer, a aprender. Para criar e mostrar outra imagem de criança (competente, com voz e agência para desenvolver a sua própria experiência e a sua aprendizagem). Para monitorar e avaliar o ensinar, ou seja, as condições e as oportunidades de aprendizagem criadas para a criança. Para monitorar e avaliar o progresso nas aprendizagens das crianças (a complexificação do seu fazer, pensar, sentir, aprender) e, como tal, tornar a avaliação autêntica, pedagógica, do quotidiano, concreta (ou seja, não é abstratizante), vivencial (ou seja, não é formalizante), contínua e interativa (porque não se realiza só no final do semestre). Para apoiar a narração dos processos e das realizações da aprendizagem e por via desta narração para construir significado sobre a aprendizagem experiencial e sobre o desenvolvimento de quem aprende (Azevedo, 2009; Oliveira-Formosinho e Sousa, 2019).

Para planificar com a criança, a equipa educativa, as famílias, incluindo assim todos os atores educativos no desenvolvimento do quotidiano pedagógico. A documentação pedagógica institui-se enquanto recurso pedagógico para interpretar e compreender o quotidiano pedagógico e o desenvolvimento da aprendizagem das crianças e dos profissionais; para comunicar e dialogar com as crianças, as famílias, os pares profissionais, e a pedagogia em desenvolvimento no quotidiano.

Porque se faz?

Para alcançar o desenvolvimento de uma “aprendizagem solidária” (Oliveira-Formosinho, 2019) no quotidiano educativo, na qual os atores educativos (crianças, educadores, auxiliares, famílias) veem, escutam, observam, discutem, conversam, analisam e interpretam os processos e os resultados pedagógicos. Significa criar conectividade de pessoas, propósitos, intencionalidades, contextos, situações, para o desenvolvimento do quotidiano pedagógico. Significa viver um quotidiano participativo e democrático vivido por todos os atores (Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2013). E documentar significa ainda efetivar uma ética de prestação de contas (Oliveira-Formosinho, 2014; Oliveira-Formosinho e Sousa, 2019), feita com base no quotidiano da aprendizagem, incluindo os que vivem, experimentam a aprendizagem, liderada pelo próprio educador (e não por agentes externos).

As respostas à questão **“Como se faz?”** encontram-se na leitura e na análise reflexiva do próximo texto, em particular a leitura de **“Criar espaço e tempo para documentar”**.

“Outra dificuldade para mim, foi a documentação, que fotografias tirar e não tirar, os registos. E já tinha dito isto, tirei cento e tal fotografias e, se calhar, aproveitei dez. Acho que esta é uma aprendizagem [...] e esta caminhada ao longo deste ano ajudou-me a ver o que é que eu quero, o que é que é importante, o que é essencial.”

Educadora que vivenciou processos de formação em contexto, 2015)

A documentação pedagógica como estudo dos processos e realizações das crianças

A ética e a estética na documentação pedagógica

Loris Malaguzzi (1999) refere que documentar não é uma mera descrição dos factos, não é a mera constatação do que aconteceu. E Júlia Oliveira-Formosinho (2018) acrescenta que o ato de documentar não se refere ao registo cronológico de uma sequência de atividades didáticas, é antes o registo de uma “narrativa multidimensional que fala de aprendizagens plurais e integradas que nos permitem conhecimento complexo” (p. 44).

No entendimento desta autora é fundamental que se documente o valor da experiência, o ato de pensar e de aprender; como as crianças reagem à novidade; como organizam a sua curiosidade; como constroem conhecimentos; como exploram; como colocam à prova as suas energias; como satisfazem os seus desejos e as suas necessidades; como estabelecem interações e relações; como interpelam o mundo dos pares e dos adultos.

É importante, insiste Malaguzzi, o respeito pelas diferenças em presença, e a aceitação dos diversos pontos de vista. O pedagogo ressalva, ainda, que é necessário prescindir de juízos classificatórios, redutores e inúteis. Toda a informação recolhida permite mais tarde fazer a conexão de texto, imagem e produções numa procura de equilíbrio entre as palavras e as imagens. Para tal, estas precisam de ser organizadas, criteriosamente selecionadas, eticamente analisadas e interpretadas e esteticamente editadas para dar forma à documentação pedagógica.

A ética e a estética incidem sobre como se ligam e se relacionam os vários percursos da experiência de aprendizagem. As autoras Malavasi e Zoccatelli (2013) referem que afirmar a necessidade de estética e de beleza na organização da documentação pedagógica significa defender que a clareza e a transparência na linguagem, na forma e na escolha gráfica são elementos essenciais, não só do ponto de vista formal, mas também no plano da comunicação e da substância.

Para as autoras este conceito de estética cruza-se com outro, muito mais amplo, o de pedagogia da estética.

Malaguzzi (1999) foi precursor desta pedagogia ao afirmar que existe nos olhos das crianças a ideia da beleza e da estética e que esta tem de ser cultivada. Isto quer dizer que a elaboração da documentação pedagógica precisa de ser cuidada, harmoniosa, sem floreios, sem criar ruído visual, sem romantizar ou infantilizar a criança. Precisa de mostrar a criança em toda a sua beleza: a criança competente e agente do seu pensar e sentir, do seu dizer e fazer, do seu aprender e compreender; a criança em relação com o(s) outro(s), em interações respeitadas e inclusivas das diferenças e semelhanças, em colaboração e co-construção da experiência e da aprendizagem.

Para a Pedagogia-em-Participação a documentação pedagógica esteticamente editada é “um recurso aberto que pode ser questionado através de vários formatos para monitorizar e avaliar as aprendizagens” (Oliveira-Formosinho, 2019, p. 129). Esta permite pensar no que foi projetado, no que foi ou não concretizado na ação quotidiana e se teve ou não consequências na aprendizagem experiencial da criança.

Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013) referem que permitir às crianças aceder à documentação pedagógica para refletir, em conjunto com o educador, sobre o seu processo de aprendizagem possibilita que exerçam os seus “poderes descritivos, analíticos, interpretativos, compreensivos” (p. 32). Este exercício colaborativo entre educador e crianças gera mais colaboração entre ambos para a projeção e a assunção de compromissos coletivos para uma ação futura.

Como tal, o dever do educador é criar espaço e tempo para que a criança se “escute a si própria e comunique a escuta de si” com o apoio da documentação pedagógica (Oliveira-Formosinho, 2014, p. 36). O excerto que se segue, retirado de uma documentação pedagógica, mostra este exercício de colaboração entre educadora e crianças, no qual a educadora devolve às crianças a documentação pedagógica e entre todos se estabelece um diálogo que revisita o fazer, o pensar, o sentir, o aprender, de situações vividas no quotidiano pedagógico.



No tempo de conselho, apoiados na documentação organizada em torno das experiências marcantes, conversamos e refletimos sobre as aprendizagens:

- O que estivemos a ver com as nossas experiências?
- Por onde saem os bebés! Têm uma capa à volta.
- O bebé é pequenino, cresce e a capa cresce. Fica grande!
- E arrebenta! Rompe e os bebés saem.
- E saem por onde?
- Os médicos cortam a barriga da mãe com uma faca para o bebé sair. Depois cosem com uma agulha e linha.
- Não, não! Sai pelo pipi! Pela porta! Pelas pernas! Sobe e sai por aqui (o pescoço).

Redefinimos novos compromissos para a continuidade da aprendizagem experiencial:

- Ainda não sabemos por onde saem os bebés. Que queremos saber? Como vamos descobrir?
- Saber por onde o bebé sai.
- Perguntar às mães, aos pais. Pedir ajuda às famílias.
- Ir à Bedoteca fazer pesquisa.

(Excerto de uma documentação pedagógica, 2016)



Este encontro dialógico, comunicativo, narrativo, sobre os processos de aprendizagem, apoiado na documentação pedagógica, permite que crianças e adultos debatam e dialoguem sobre o que fizeram, sobre o que aconteceu, o que gostaram mais, o que gostaram menos; o que aprenderam, como, com quem; as dificuldades que encontraram e as conquistas; na procura de novas interpretações sobre o que querem investigar (Oliveira-Formosinho, 2019; Lima, 2017). Permite que as crianças tenham oportunidade de desenvolver competências críticas, criativas, a abertura, o respeito, a colaboração, a cooperação (Moss, 2002).

Ao educador permite que tenha oportunidade de escutar de novo, de olhar de novo, revisitando os processos construídos colaborativamente, refletindo sobre a sua imagem de criança e o seu papel na educação de infância. Permite que crie uma intencionalidade de “natureza bidirecional que compatibiliza interesses, motivações, propósitos das crianças, com os requisitos educacionais provindos da sociedade e do seu projeto educativo” (Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2013, p. 34). Permite assim construir uma “planificação solidária” (Oliveira-Formosinho, 2019, p. 126) em que se planifica com a criança a aprendizagem (e não para ela), conciliando as motivações e os propósitos das crianças com a intencionalidade educativa do educador (Ferreira, 2016; Lima, 2017, 2019).

Com a partilha da documentação com as crianças, com os diálogos que se constroem em torno desta, os educadores estão a ajudá-las a ser narradoras da sua aprendizagem experiencial no quotidiano. As narrativas das crianças sobre as experiências de aprendizagem tornam-se “reflexivas e representam uma análise de segunda ordem

a respeito da aprendizagem” (Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2013, p. 35), porque as desafia a olhar para os processos de documentação pedagógica, os quais estimulam-nas a compreender o que aprenderam e como aprenderam. E ajuda os educadores na compreensão dos processos de metacognição da aprendizagem das crianças. Este exercício de revisitação e narração da aprendizagem experiencial feito ao longo do tempo ajuda as crianças a construir conhecimento sobre como utilizar os seus poderes de narração com outros, nomeadamente com os pais (Oliveira-Formosinho e Sousa, 2019).

O dever cívico do educador para com as suas crianças e suas famílias é encontrar modos múltiplos de revelar a aprendizagem, de monitorizar a progressão da aprendizagem. É no cruzamento dos instrumentos pedagógicos de observação plurais, dos tempos e das vozes das crianças, das famílias e da equipa educativa que se compreende e torna visível a aprendizagem das crianças. Estamos perante a “aprendizagem solidária”, onde todos têm voz no ato de avaliar (Oliveira-Formosinho, 2019; Ferreira, 2016; Lima, 2017, 2019).

A planificação e a avaliação tornam-se num processo colaborativo do educador com as crianças – deixam de ser feitas para a criança e passam a ser feitas com ela. Há um genuíno exercício de partilha de poder (ibidem). Na linguagem de Carla Rinaldi (1999), isto é viver a democracia.

Na Pedagogia-em-Participação, a documentação pedagógica é sujeita a uma análise reflexiva com os quatro eixos de intencionalidade educativa e as áreas centrais de aprendizagem experiencial (Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2013), como nos mostram as figuras 6 e 7, na subsecção 1.a. A documentação pedagógica pode também ser analisada com as áreas de conteúdo das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Silva, Marques, Mata e Rosa, 2016), assim como analisada com recurso aos instrumentos pedagógicos de observação, tais como: o Bem-Estar da Criança e o Envolvimento da Criança (Laevers et al., 2005) e a Target (Bertram e Pascal, 2009). Estes instrumentos ajudam no processo de interpretação, análise, compreensão das aprendizagens das crianças. Cabe ao educador selecionar os instrumentos que melhor permitem compreender a voz da criança e criar-lhe espaço de participação (Azevedo e Sousa, 2010).

É nesta triangulação de todas as vozes que se contribui para que todos sintam pertença no processo de monitorização e avaliação, que na perspetiva tradicional era acessível somente aos educadores e a avaliadores externos (Oliveira-Formosinho, 2014). Congruentemente, o educador é desafiado a tornar visíveis e públicos estes processos solidários e para o efeito organiza as jornadas de aprendizagem individual de cada criança num portfólio, desenvolvendo simultaneamente o seu portfólio profissional. A documentação pedagógica constitui, portanto, um meio ético para prestar contas, para “celebrar a aprendizagem e tornar visíveis os processos e as realizações, os progressos individuais e coletivos da aprendizagem” (Oliveira-Formosinho, 2014, p. 36).

“[A documentação pedagógica] É uma espécie de crédito ou testemunho (visual, audiovisual ou escrito) que dá identidade ou expressão cultural à própria escola e aos que a habitam. Os documentos são provas (testemunhos documentais) que tornam respeitável o trabalho com as crianças e o dignificam dando-lhe memória e consistência histórica. Desde a entrada em qualquer escola [...], podemos perceber – desde os muros, paredes, tetos e solos do lugar – um espaço que fala, que narra histórias, através de uma segunda pele.”

(Hoyuelos, 2006, p. 198)

O entendimento de Hoyuelos da documentação pedagógica como uma segunda pele é para os autores Ceppi e Zini (2013) uma pele psíquica ou uma segunda pele energética. A documentação pedagógica, composta por registos fotográficos e escritos (palavras), por narrativa das estórias, por produções e cor, por cuidado ético e estético, torna-se “memória viva e vibrante” dos processos e realizações experienciados em colaboração pelas crianças e pelos adultos.

Enquanto “memória viva e vibrante” do quotidiano pedagógico vivido pelas crianças e pelos adultos, a documentação pedagógica confronta-nos, mediadores pedagógicos e educadores, com as nossas certezas e gera em torno destas o questionamento e o debate crítico e reflexivo, e constitui-se então como ponto de partida para a reconstrução do fazer e pensar pedagógicos, porque é a partir da análise da realidade que se torna possível perceber as dificuldades e os aspetos sobre os quais agir tendo em vista a transformação e a melhoria da ação profissional (Oliveira-Formosinho e Azevedo, 2002; Sousa, 2016).



Criar espaço e tempo para documentar

A busca de uma pedagogia narrativa que visibilize o observado, o escutado, que ajude a criança a encontrar um sentido para o que fez é na perspectiva de Loris Malaguzzi (1999) uma ferramenta importante para o ato de aprender e ensinar. Para este pedagogo é importante a criação de um espaço e tempo para contemplar, para observar cuidadosamente o que as crianças fazem, dizem, para aprender com as crianças. A busca de uma pedagogia narrativa que torne visível o observado e o escutado deve partir de uma profunda convicção de que esta oferece uma imagem e uma narrativa genuínas, honestas, próximas, interativas e relacionais de criança e de infância.

A documentação pedagógica entra em cena pelo seu importante papel na construção de uma narrativa que apoie a construção de significados. Malaguzzi (1999) refere que o adulto que não documente a observação em profundidade perde ferramentas imprescindíveis para o seu trabalho. Perde o assombro, a maravilha, a reflexão e a alegria de estar com as crianças (Hoyuelos, 2006). O assombro é compreendido como o espanto, a capacidade de esperar o inesperado, o emergente.

Para Malaguzzi (1999) aprender a observar é simples. No seu entender as crianças são bastante observadoras e o que os adultos precisam de fazer é de aprender a observar com as crianças. Para Júlia Oliveira-Formosinho (2014) a observação é entendida como um processo contínuo e sistemático que vê a criança em ação e não como um processo arbitrário e pontual que vê a criança solitária e isolada. Trata-se, portanto, de uma observação da criança na relação com os seus vários contextos (familiares, comunitários e sociais). A observação é contextual,

não só porque se foca na criança, mas porque antes de se observar a criança em ação e em relação, observa-se o ambiente educativo que se criou para a criança aprender. A observação emerge, assim, no ambiente educativo que se criou.

Nesta mesma perspectiva Malaguzzi (1999) refere que a observação deve ser participante, mas sem interferir nos processos de aprendizagem da criança. Esta deve acontecer num espaço e tempo próprio da ação, no ambiente natural da criança.

“A escuta direta da criança, tal como a observação, deve ser um processo contínuo no quotidiano educativo, um processo de procura de conhecimento sobre as crianças, seus interesses, motivações, relações, saberes, intenções, desejos, mundos de vida, realizada no contexto da comunidade educativa procurando uma ética de reciprocidade.”

(Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2013, p. 30)

Tanto a observação como a escuta devem ser um meio para contextualizar a ação educativa, sendo a documentação pedagógica a estratégia pedagógica para “escutar as crianças e para responder educacionalmente a essa escuta” (Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2013, p. 34). Peter Moss (2006, citado em Azevedo, 2009) enfatiza que as crianças são “sujeitos para serem escutados e não para serem estudados” (p. 29). Diz ainda que “escutar a criança é um ofício do mundo” (ibidem).

“Coloque-se de lado por um momento e deixe espaço para aprender, observe cuidadosamente o que as crianças fazem e então, se entendeu bem, talvez ensine de um modo diferente de antes.”

(Malaguzzi, 1999, p. 93)

Carla Rinaldi (2012) propõe princípios da escuta, tais como: a sensibilidade e a abertura; o respeito e a valorização das diferenças; a partilha e o diálogo; o tempo e a emoção. Isto quer dizer que a escuta implica abertura e sensibilidade para escutar e ser escutado. Implica ser sensível às múltiplas linguagens utilizadas pelas crianças para se expressar e comunicar (o olhar, os gestos, as suas expressões faciais, a linguagem verbal, etc.).

Escutar implica um profundo respeito pelas diferenças em presença. Implica disponibilidade e tempo para escutar, sem pressas. A escuta também é emoção, brota da emoção, é influenciada pela emoção e provoca novas emoções (Rinaldi, 2012). É perentório realizar observações e escutas sensíveis às situações, isto é, observações e escutas capazes de captar a substância profunda dos acontecimentos, dos quais a emoção faz parte.

A observação e a escuta nunca são neutras, dependem da perspectiva do observador, da formação, da cultura, das interações e das imagens de criança, do processo educativo, do papel do educador, da aprendizagem. Dependem dos quadros de referência que orientam a forma como cada pessoa interpreta a realidade (Hoyuelos, 2006; Rinaldi, 2012).

Para Ana Azevedo (2019) a observação precisa de ser entendida como um ato de respeito por quem está a ser observado, que não é um objeto. É uma criança que tem uma história e que não é um mero fragmento da nossa observação. Neste processo, o ato de documentar implica sobretudo a tomada de decisões acerca do que observar, quem, quando e como observar (Azevedo, 2019). Não se pode pensar ser possível registar tudo o que acontece no quotidiano educativo.

"[...] aquilo que documentamos representa uma escolha entre tantas outras [...] Da mesma forma, aquilo que não escolhemos constitui também uma escolha. As descrições que produzimos, as categorias que aplicamos, bem como as interpretações que atribuímos com o objetivo de dar um sentido a tudo o que acontece [...]. Em síntese, nós co-construímos e coproduzimos a documentação, como sujeitos ativos e participantes."

(Dahlberg, Moss e Pence, 2003, p. 33)

Para Rinaldi (2012) tornar respeitável e dignificar o trabalho realizado pelas crianças e com as crianças implica a recolha sistemática dos processos educativos através de uma multiplicidade de técnicas, estratégias, instrumentos pedagógicos de observação, tais como: gravar as vozes das crianças, fazer registos escritos e fotográficos, fazer gravações audiovisuais, reunir as produções

das crianças. Estas são algumas das possibilidades entre tantas outras. As autoras Gandini e Goldhaber (2002, p. 150) referem que "podemos fazer anotações rápidas que posteriormente reescrevemos de maneira extensa, gravar as vozes e palavras das crianças ao interagirem entre si e connosco [...]." Nestes processos de observação, escuta e recolha de registos dos processos educativos é possível envolver os vários elementos da equipa de sala, tornando-os contributos valiosos para a aprendizagem profissional experiencial dos educadores e auxiliares de educação (Sousa, 2016; Lima, 2017).

Na vivência diária do quotidiano educativo cabe ao educador decidir os meios que vai ou não usar para fazer a sua recolha de informação, no sentido de melhor compreender as crianças e as oportunidades criadas para as crianças, efetivando progressivamente uma práxis de documentação pedagógica.

"Fazer documentação pedagógica foi um desafio altamente exigente, foi preciso estar no papel de observador das ações das crianças e do grupo, e também na recolha de registos escritos e fotográficos. Foi experimentar a observação da criança em ação e registar o que estava a fazer, como estava a fazer e como se estava a sentir para depois fazer uma seleção para o portfólio individual e proceder à sua análise e avaliação sustentada nos eixos pedagógicos da Pedagogia-em-Participação."

(Educadora que vivenciou processos de formação em contexto, 2018)

Na Pedagogia-em-Participação fala-se de uma mediação pedagógica que sabe silenciar-se, que sabe fazer a suspensão ética da sua voz (Oliveira-Formosinho, 2018; Oliveira-Formosinho e Sousa, 2019) para dar espaço à voz da criança, negando uma prática que cria sequências de ações estandardizadas dirigidas a obter respostas previsíveis das crianças. Neste silêncio suspensivo, o educador experimenta uma mediação pedagógica baseada em saberes experienciais que provêm da observação e da documentação das situações comunicativas velozes da(s) criança(s), ou seja, de um conhecimento situado, autêntico, de cada criança e do grupo (ibidem).

Para que tal aconteça, é preciso proficiência na prática profissional de documentar, porque de acordo com Oliveira-Formosinho (2012) documentar é uma "função profissional avançada" que precisa de ser aprendida através de processos de aprendizagem profissional experiencial.

Para esta autora (Oliveira-Formosinho, 2018) aprender a documentar com proficiência implica (ver Anexo A – Experimentar a construção da documentação pedagógica):

1. Começar por suspender a diretividade do adulto para dar espaço e tempo ao sentir, ao pensar, ao fazer, aos sinais não verbais (o olhar, o gesto, o mover, o tocar), ao dizer, ao refletir, ao aprender das crianças.
2. Ver os sinais e ouvir as falas (notar) e tomar consciência do que viu (consciencializar).
3. Elaborar registos (anotar) das falas, ações, sinais das crianças, recolher fotografias e vídeos, fazer notas de campo, recolher produções das crianças (desenhos, pinturas, construções, etc.).
4. Editar a documentação através da seleção, organização e conexão dos registos escritos, das imagens, das produções (conectar).
5. Interrogar e analisar reflexivamente o fazer, dizer, sentir, aprender das crianças, numa procura de empatia e compreensão, que permite ao educador harmonizar a sua intencionalidade educativa com os propósitos das crianças (harmonizar).

6. Incluir o que viu, documentou e compreendeu na projeção da ação (fazer planificação solidária).
7. Realizar novo ciclo de ação que cumpre a planificação solidária (respeitar os compromissos feitos com as crianças).
8. Criar proximidade com as crianças nesta jornada de aprendizagem partilhada (alcançar compreensão mútua).

“A aprendizagem profissional eficaz do “habitus” de documentação é indispensável. É conhecida a complexidade da experiência da criança e do ato educativo, nomeadamente por ser muito interativa; daí a necessidade de proficiência na prática profissional de documentar situações comunicativas velozes que nos falam das ações da criança, saberes e fazer. Uma vez documentadas, estas situações podem ser revisitadas, analisadas e interpretadas, permitindo um novo ato comunicativo com a criança.”

(Oliveira-Formosinho, 2018, p. 45)



Glossário

Documentar / Refletir / Pesquisar a formação dos educadores,
a educação das crianças e a sua interatividade

A documentação na Pedagogia-em-Participação

Análise de segunda ordem: Quando as crianças têm acesso às suas jornadas de aprendizagem através da documentação pedagógica têm oportunidade de revisitar, de falar e identificar o que fizeram, o que disseram e sentiram. Voltar às experiências de aprendizagem vividas e falar sobre elas, apoiadas pela documentação, permite às crianças ter um olhar renovado sobre os processos que viveram e as aprendizagens que fizeram, torna-os mais claros e ganham mais sentido. Enquanto narram a aprendizagem, as crianças (re)descobrem os processos e as aprendizagens, e (re)descobrem-se a si e aos nestes mesmos processos e aprendizagens. Estas narrativas representam, por isso, uma análise de segunda ordem a respeito da aprendizagem (Azevedo e Oliveira-Formosinho, 2008; Azevedo, 2009)

A documentação pedagógica como estudo dos processos e realizações das crianças

Aprendizagem solidária: A(s) criança(s) e o educador (ou seja, aprendizagem e ensino) encontram-se e entram em interdependência através da comunicação, interação e negociação (Oliveira-Formosinho, 2019; Oliveira-Formosinho e Sousa, 2019). A documentação pedagógica sustenta estes encontros e desenvolve os poderes narrativos das crianças e educadores, consentindo que uns e outros criem consciência mútua sobre aprender a aprender, sobre ensinar e aprender a ensinar.

Planificação solidária: O educador apoiado na documentação pedagógica relaciona-se com a essência da criança e negocea, harmoniza a suas intencionalidades educativas com os propósitos das crianças, incluindo também o que foi visto e compreendido no curso da projeção da ação (Oliveira-Formosinho, 2019; Oliveira-Formosinho e Sousa, 2019). A documentação pedagógica apoia o desenvolvimento de uma planificação respeitosa, solidária; cria proximidade entre crianças, educadores e a jornada de aprendizagem num espaço de poder equilibrado para múltiplas vozes.



Referências bibliográficas

(e recursos de apoio aos processos da formação em contexto)

Documentar / Refletir / Pesquisar a formação dos educadores,
a educação das crianças e a sua interatividade

Os contributos da investigação praxeológica

- Araújo, S. B. (2011). *Pedagogia em creche: da avaliação da qualidade à transformação praxeológica*. Tese de Doutoramento em Estudos da Criança. Braga: Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho.
- Azevedo, A. (2009). *Revelando a aprendizagem das crianças: a documentação pedagógica*. Tese de Mestrado em Educação de Infância. Braga: Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho.
- Craveiro, M.C. (2007). *Formação em contexto: um estudo de caso no âmbito da pedagogia da infância*. Tese de Doutoramento em Estudos da Criança. Braga: Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho.
- Dewey, J. (1897). *My pedagogic creed*. *The School Journal*, Volume LIV, Number 3, January 16, pp. 77-80.
- Ferreira, C. (2016). *Transformando a planificação pedagógica: um estudo em contexto de creche*. Dissertação de Mestrado em Educação de Infância – Estudos Avançados. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa.
- Formosinho, J. e Oliveira-Formosinho, J. (2008). *Pedagogy-in-Participation: Childhood Association's approach*. Research Report. Lisbon: Aga Khan Foundation.
- Formosinho, J. e Oliveira-Formosinho, J. (2012). *Towards a social science of the social: The contribution of praxeological research*. *European Early Childhood Education Research Journal*, 20:4, pp. 591-606.
- Freire, P. (1979). *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Cortez e Moraes.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia do Oprimido*. 25ª edição. São Paulo: Paz e Terra.
- Gomes, S. (2017). *O impacto da permeabilidade entre o mundo interior e o mundo exterior na aprendizagem das crianças em contexto de creche*. Dissertação de Mestrado em Educação de Infância – Estudos Avançados. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa.
- Lima, A. (2017). *Uma narrativa de transformação da práxis: um estudo de caso no âmbito da Pedagogia-em-Participação*. Dissertação de Mestrado em Educação de Infância – Estudos Avançados. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa.
- Lino, D. (2005). *Da formação escolar à formação em contexto: um percurso de inovação para a reconstrução da pedagogia*. Tese de Doutoramento em Estudos da Criança. Braga: Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho.
- Machado, I. (2014). *Avaliação da qualidade em creche: um estudo de caso sobre o bem-estar das crianças*. Dissertação de Mestrado em Educação de Infância. Braga: Instituto de Educação, Universidade do Minho.
- Novo, R. (2010). *A aprendizagem profissional da interacção adulto-criança: um estudo de caso*. Tese de Doutoramento em Estudos da Criança. Braga: Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho.
- Oliveira-Formosinho, J. (1998). *O desenvolvimento profissional das educadoras de infância. Um estudo de caso*. Tese de Doutoramento em Estudos da Criança. Braga: Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho.
- Oliveira-Formosinho, J. (2014). *A avaliação holística: a proposta da Pedagogia-em- Participação*. Retirado de <http://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/viewFile/6346/4923>
- Oliveira-Formosinho, J. (2016). *A formação em contexto: a mediação do desenvolvimento profissional praxeológico*. In V. A. Cancian, S. Gallina, N. Weschenfelder (orgs.), *Pedagogias das infâncias, crianças e docências na educação infantil*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, pp.87-111. Retirado de https://www.researchgate.net/publication/309386436_A_formacao_em_contexto_A_mediacao_do_desenvolvimento_profissional_praxiologico
- Oliveira-Formosinho, J. (2018). *Pedagogia-em-Participação: Modelo pedagógico para a educação em creche*. In J. Oliveira-Formosinho e S. A. Araújo (orgs.), *Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche*. Coleção Infância, 22. Porto: Porto Editora, pp. 29-70.
- Oliveira-Formosinho, J. (2019). *A documentação pedagógica: revelando a aprendizagem solidária*. In J. Oliveira-Formosinho e C. Pascal (eds.), *Documentação pedagógica e avaliação na educação infantil: um caminho para a transformação*. São Paulo: Penso Editora, pp. 111-135.
- Parente, C. (2004). *A construção de práticas alternativas de avaliação na Pedagogia da Infância: sete jornadas de aprendizagem*. Tese de Doutoramento em Estudos da Criança. Braga: Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho.
- Passos, F. (2017). *Crianças, famílias e equipa educativa: jornadas de envolvimento das famílias e de aprendizagem das crianças*. Dissertação de Mestrado em Educação de Infância – Estudos Avançados. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa.
- Pires, C. (2013). *A voz da criança sobre a inovação pedagógica*. Tese de Doutoramento em Estudos da Criança. Braga: Universidade do Minho.
- Sousa, J. (2016). *Formação em contexto: um estudo de caso praxiológico*. Dissertação de Mestrado em Educação de Infância – Estudos Avançados. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa.
- Vieira, F. (2010). *A aprendizagem da profissão: um estudo de caso de portefólios reflexivos de educadores de infância*. Tese de Doutoramento em Estudos da Criança. Braga: Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho.

O portfólio de desenvolvimento profissional

- Azevedo, A. (2009). Revelando a aprendizagem das crianças: a documentação pedagógica. Tese de Mestrado em Educação de Infância. Braga: Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho.
- Oliveira-Formosinho, J. e Azevedo, A. (2002). O projeto dos claustros: No colégio D. Pedro V. Uma pesquisa cooperada sobre o processo de construção da qualidade. In J. Oliveira-Formosinho e T. Kishimoto (orgs.), *Formação em contexto: Uma estratégia de integração*. São Paulo: Pioneira Thompson, pp. 109-152.
- Oliveira-Formosinho, J., Azevedo, A. e Mateus-Araújo, M. (2009). A formação em contexto para a Pedagogia-em-Participação: Um estudo de caso. In J. Oliveira-Formosinho (coord.), *Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias: Estudos de caso*. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, pp. 81-98.
- Oliveira-Formosinho, J. e Sousa, J. (2019). Developing pedagogic documentation: children and educators learning the narrative mode. In J. Formosinho e J. Peeters (eds.), *Understanding pedagogic documentation in early childhood education: revealing and reflecting on high quality learning and teaching*. Oxon: Routledge, pp. 32-51.
- Pires, C. (2013). A voz da criança sobre a inovação pedagógica. Tese de Doutoramento em Estudos da Criança. Braga: Universidade do Minho.

A documentação pedagógica na Pedagogia-em-Participação

- Azevedo, A. e Oliveira-Formosinho, J. (2008). A documentação da aprendizagem: a voz das crianças. In J. Oliveira-Formosinho (org.), *A escola vista pelas crianças*. Coleção Infância, 12. Porto: Porto Editora, pp. 117-143.
- Azevedo, A. (2009). Revelando a aprendizagem das crianças: a documentação pedagógica. Tese de Mestrado em Educação de Infância. Braga: Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho.
- Formosinho, J., Monge, G. e Oliveira-Formosinho, J. (orgs.) (2016). Transição entre ciclos educativos: uma investigação praxiológica. Coleção Infância, 19. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. e Oliveira-Formosinho, J. (2008). *Pedagogy-in-Participation: Childhood Association's approach*. Research Report. Lisbon: Aga Khan Foundation.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia do Oprimido*. 25ª edição. São Paulo: Paz e Terra.
- Malaguzzi, L. (1999). História, Ideias e Filosofia Básica. In C. Edwards, L. Gandini e G. Forman (eds.), *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre: Artmed, pp. 59-104.
- Oliveira-Formosinho, J. (2014). A avaliação holística: a proposta da Pedagogia-em- Participação. Retirado de <http://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/viewFile/6346/4923>
- Oliveira-Formosinho, J. (2016). As gramáticas pedagógicas participativas e a construção da identidade da criança. *Textura – Revista de Educação e Letras*, volume 18, número 36, jan./abr., pp.133-152. Retirado de <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/1747>
- Oliveira-Formosinho, J. (2019). A documentação pedagógica: revelando a aprendizagem solidária. In J. Oliveira-Formosinho e C. Pascal (eds.), *Documentação pedagógica e avaliação na educação infantil: um caminho para a transformação*. São Paulo: Penso Editora, pp. 111-135.
- Oliveira-Formosinho, J. e Araújo, S. B. (2004). O envolvimento da criança na aprendizagem: construindo o direito de participação. *Análise Psicológica – Experiência Social, Educação e Desenvolvimento (Revista do Instituto Superior de Psicologia Aplicada)*, 1 (XXII), janeiro-março, pp. 81-94.
- Oliveira-Formosinho, J. e Araújo, S. B. (2013). Educação em Creche: Participação e Diversidade. Coleção Infância, 18. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. e Formosinho, J. (2013). *Pedagogia- em-Participação: a perspetiva educativa da Associação Criança*. Porto: Porto Editora. Retirado de <https://www.centro-olivais.com/wp-content/uploads/2019/03/Brochura-Pedagogia-em-Participa%C3%A7%C3%A3o.pdf>
- Oliveira-Formosinho, J. e Formosinho, J. (2017). Pedagogia-em-Participação: a documentação pedagógica no âmago da instituição dos direitos da criança no cotidiano. *Revista Em Aberto*, volume 30, número 100, set./dez., pp. 115-130. Retirado de <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/3391/pdf>
- Oliveira-Formosinho, J. e Formosinho, J. (2019). Pedagogia-em-Participação: em busca de uma práxis holística. In J. Oliveira-Formosinho e C. Pascal (eds.), *Documentação pedagógica e avaliação na educação infantil: um caminho para a transformação*. São Paulo: Penso Editora, pp. 26-56.
- Oliveira-Formosinho, J., Araújo, S. B. e Costa, H. (2019). Estudo de caso 2. In J. Oliveira-Formosinho e C. Pascal (eds.), *Documentação pedagógica e avaliação na educação infantil: um caminho para a transformação*. São Paulo: Penso Editora, pp. 172--183.

- Oliveira-Formosinho, J., Lima, A. e Sousa, J. (2019). Estudo de caso 1. In J. Oliveira-Formosinho e C. Pascal (eds.), Documentação pedagógica e avaliação na educação infantil: um caminho para a transformação. São Paulo: Penso Editora, pp. 149-171.
- Oliveira-Formosinho, J. e Sousa, J. (2019). Developing pedagogic documentation: children and educators learning the narrative mode. In J. Formosinho e J. Peeters (eds.), Understanding pedagogic documentation in early childhood education: revealing and reflecting on high quality learning and teaching. Oxon: Routledge, pp. 32-51.
- Rinaldi, C. (2012). Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender. São Paulo: Paz e Terra.

Desenvolver uma práxis de documentação

- Azevedo, A. (2009). Revelando a aprendizagem das crianças: a documentação pedagógica. Tese de Mestrado em Educação de Infância. Braga: Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho.
- Malaguzzi, L. (1999). História, Ideias e Filosofia Básica. In C. Edwards, L. Gandini e G. Forman (eds.), As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed, pp. 59-104.
- Oliveira-Formosinho, J. (2014). A avaliação holística: a proposta da Pedagogia-em- Participação. Retirado de <http://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/viewFile/6346/4923>
- Oliveira-Formosinho, J. (2019). A documentação pedagógica: revelando a aprendizagem solidária. In J. Oliveira-Formosinho e C. Pascal (eds.), Documentação pedagógica e avaliação na educação infantil: um caminho para a transformação. São Paulo: Penso Editora, pp. 111-135.
- Oliveira-Formosinho, J. e Formosinho, J. (2013). Pedagogia- em-Participação: a perspetiva educativa da Associação Criança. Porto: Porto Editora. Retirado de <https://www.centro-olivais.com/wp-content/uploads/2019/03/Brochura-Pedagogia-em-Participa%C3%A7%C3%A3o.pdf>
- Oliveira-Formosinho, J. e Sousa, J. (2019). Developing pedagogic documentation: children and educators learning the narrative mode. In J. Formosinho e J. Peeters (eds.), Understanding pedagogic documentation in early childhood education: revealing and reflecting on high quality learning and teaching. Oxon: Routledge, pp. 32-51.

A ética e a estética na documentação pedagógica

- Azevedo, A. (2009). Revelando a aprendizagem das crianças: a documentação pedagógica. Tese de Mestrado em Educação de Infância. Braga: Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho.
- Azevedo, A. e Sousa, J. (2010). A documentação pedagógica em contexto de creche: a partilha de poder. Cadernos de Educação de Infância (Revista da Associação de Profissionais de Educação de Infância), 91, pp. 34-39.
- Bertram, T. e Pascal, C. (2009). Manual DQP – Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias. Lisboa: Ministério da Educação. Retirado de https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/manual_dqp.pdf
- Ceppi, G. e Zini, M. (2013). Crianças, Espaços, Relações: Como projetar ambientes para a educação infantil. São Paulo: Penso Editora.
- Ferreira, C. (2016). Transformando a planificação pedagógica: um estudo em contexto de creche. Dissertação de Mestrado em Educação de Infância – Estudos Avançados. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa.
- Formosinho, J. e Oliveira-Formosinho, J. (2008). Pedagogy-in-Participation: Childhood Association's approach. Research Report. Lisbon: Aga Khan Foundation.
- Hoyuelos, A. (2006). La estética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi. Barcelona: Octaedro.
- Laevers, F. (ed.) (2005). Well-being and Involvement in Care. A process-oriented self-evaluation instrument for care settings. Leuven: Kind e Gezin and Research Centre for Experiential Education. Retirado de <https://www.kindengezin.be/img/sics-ziko-manual.pdf>
- Lima, A. (2017). Uma narrativa de transformação da práxis: um estudo de caso no âmbito da Pedagogia-em-Participação. Dissertação de Mestrado em Educação de Infância – Estudos Avançados. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa.
- Lima, A. (2019). A documentação pedagógica como alicerce de planificação solidária e da avaliação das aprendizagens. Cadernos de Educação de Infância (Revista da Associação de Profissionais de Educação de Infância), 116, pp. 2-8.
- Malaguzzi, L. (1999). História, Ideias e Filosofia Básica. In C. Edwards, L. Gandini e G. Forman (eds.), As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed, pp. 59-104.
- Malavasi, L. e Zoccatelli, B. (2013). Documentar os projetos nos serviços educativos. Lisboa: APEI – Associação de Profissionais de Educação de Infância.
- Moss, P. (2002). Reconceitualizando a infância: Crianças, instituições e profissionais. In M. L. A. Machado (org.), Encontros e desencontros em educação infantil. São Paulo: Cortez Editora.

- Oliveira-Formosinho, J. (2014). A avaliação holística: a proposta da Pedagogia-em-Participação. Retirado de 2014 de <http://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/viewFile/6346/4923>
- Oliveira-Formosinho, J. (2018). Pedagogia-em-Participação: Modelo pedagógico para a educação em creche. In J. Oliveira-Formosinho e S. A. Araújo (orgs.), Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche. Coleção Infância, 22. Porto: Porto Editora, pp. 29-70.
- Oliveira-Formosinho, J. (2019). A documentação pedagógica: revelando a aprendizagem solidária. In J. Oliveira-Formosinho e C. Pascal (eds.), Documentação pedagógica e avaliação na educação infantil: um caminho para a transformação. São Paulo: Penso Editora, pp. 111-135.
- Oliveira-Formosinho, J. e Azevedo, A. (2002). O projeto dos claustros: No colégio D. Pedro V. Uma pesquisa cooperada sobre o processo de construção da qualidade. In J. Oliveira-Formosinho e T. Kishimoto (orgs.), Formação em contexto: Uma estratégia de integração. São Paulo: Pioneira Thompson, pp. 109-152.
- Oliveira-Formosinho, J. e Formosinho, J. (2013). Pedagogia- em-Participação: a perspetiva educativa da Associação Criança. Porto: Porto Editora. Retirado de <https://www.centro-olivais.com/wp-content/uploads/2019/03/Brochura-Pedagogia-em-Participa%C3%A7%C3%A3o.pdf>
- Oliveira-Formosinho, J. e Sousa, J. (2019). Developing pedagogic documentation: children and educators learning the narrative mode. In J. Formosinho e J. Peeters (eds.), Understanding pedagogic documentation in early childhood education: revealing and reflecting on high quality learning and teaching. Oxon: Routledge, pp. 32-51.
- Rinaldi, C. (1999). O Currículo Emergente e o Construtivismo Social. In C. Edwards, L. Gandini e G. Forman (eds.), As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Artmed, pp. 113-122.
- Silva, I. L. (coord.), Marques, L., Mata, L. e Rosa, M. (2016). Orientações curriculares para a Educação Pré-escolar. Lisboa: Ministérios da Educação/DGE. Retirado de https://www.dge.mec.pt/ocpe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf
- Sousa, J. (2016). Formação em contexto: Um estudo de caso praxiológico. Dissertação de Mestrado em Educação de Infância. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa.

Criar espaço e tempo para documentar

- Azevedo, A. (2019). A observação e documentação pedagógica: um desafio à mudança. Cadernos de Educação de Infância (Revista da Associação de Profissionais de Educação de Infância), 117, pp. 6-14.
- Dahlberg, G., Moss, P. e Pence, A. (2003). Qualidade na Educação da Primeira Infância: Perspetivas Pós-Modernas. São Paulo: Artmed Editora.
- Gandini, L. e Goldhaber, J. (2002). Duas reflexões sobre a documentação. In L. Gandini e C. Edwards (orgs.), Bambini: a abordagem italiana à educação infantil. Porto Alegre: Artmed Editora, pp. 150-169.
- Hoyuelos, A. (2006). La estética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi. Barcelona: Octaedro.
- Malaguzzi, L. (1999). História, Ideias e Filosofia Básica. In C. Edwards, L. Gandini e G. Forman (eds.), As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed, pp. 59-104.
- Moss, P. (2002). Reconceitualizando a infância: Crianças, instituições e profissionais. In M. L. A. Machado (org.), Encontros e desencontros em educação infantil. São Paulo: Cortez Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2014). A avaliação holística: a proposta da Pedagogia-em- Participação. Retirado de <http://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/viewFile/6346/4923>
- Oliveira-Formosinho, J. (2018). Pedagogia-em-Participação: Modelo pedagógico para a educação em creche. In J. Oliveira-Formosinho e S. A. Araújo (orgs.), Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche. Coleção Infância, 22. Porto: Porto Editora, pp. 29-70.
- Oliveira-Formosinho, J. e Formosinho, J. (2013). Pedagogia- em-Participação: a perspetiva educativa da Associação Criança. Porto: Porto Editora. Retirado de <https://www.centro-olivais.com/wp-content/uploads/2019/03/Brochura-Pedagogia-em-Participa%C3%A7%C3%A3o.pdf>
- Oliveira-Formosinho, J. e Sousa, J. (2019). Developing pedagogic documentation: children and educators learning the narrative mode. In J. Formosinho e J. Peeters (eds.), Understanding pedagogic documentation in early childhood education: revealing and reflecting on high quality learning and teaching. Oxon: Routledge, pp. 32-51.
- Rinaldi, C. (2012). Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender. São Paulo: Paz e Terra.



**A aprendizagem do ciclo
de vida da criança**

Conhecer a criança

Loris Malaguzzi (1999) afirma que as crianças são intrinsecamente curiosas e hábeis na expressão dos seus sentimentos, pensamentos e emoções, assumindo sempre, e em qualquer situação, o seu papel ativo nos processos de experimentação do mundo e como produtoras de cultura. Quando as crianças são apoiadas a assumir a sua autoria ou a sua criação, descobrindo o prazer de pesquisar e experimentar, “a sua motivação e interesse explodem” (p. 76).

“Há séculos que as crianças esperam ter credibilidade. Credibilidade nos seus talentos nas suas sensibilidades, nas suas inteligências criativas, no desejo de entender o mundo. É necessário que se entenda que isso que elas querem é demonstrar aquilo que sabem fazer. A paixão pelo conhecimento é intrínseca a elas.”

(Malaguzzi, citado por Faria, 2007, p. 278)

De acordo com este pedagogo (Malaguzzi, 1999), para creditar as crianças com direitos, competência, agência, precisamos, como educadores, de aprender e reaprender com as crianças. Precisamos de deter o ensinar por momentos e dar espaço para o aprender, observando cuidadosamente o que as crianças fazem, e construir compreensão das crianças como produtoras, e não como consumidoras. Devemos perceber que escutar as crianças é tanto necessário quanto prático, porque “as coisas relativas às crianças e para as crianças somente são aprendidas através das próprias crianças” (p. 61).

Inspirando-se e fundamentando-se, nomeadamente em Loris Malaguzzi, Paulo Fochi (2013) refere-se ao papel do educador como sendo o de uma “presença profunda” (p. 85), que deixa de ser certificador ou vigia e vigilante para assumir que é possível conhecer a criança estando atento às suas ações, estando aberto ao inesperado das suas ações. Para o autor, é esta atenção e esta abertura que nos provoca a repensar as propostas educativas que planificamos, os espaços e os tempos que organizamos.

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (Silva, Marques, Mata e Rosa, 2016) destacam a observação e a escuta da criança como um papel profissional essencial para conhecer cada criança e a sua evolução e, assim, garantir a concretização dos fundamentos e princípios educativos no quotidiano da creche e do jardim de infância.

Para Júlia Oliveira-Formosinho (2018) a primeira ação do educador que desenvolve a Pedagogia-em-Participação centra-se na descoberta da criança. É uma ação focada na descoberta da curiosidade da criança pelo mundo que a rodeia (figura 10), descobrindo o que a move, o que a detém, o que a envolve, porque é desta descoberta que o educador parte para criar as condições e oportunidades que incluem a criança no quotidiano pedagógico. Tornar real o direito da criança de ser co-construtora da sua aprendizagem exige conhecer a criança e a sua curiosidade.

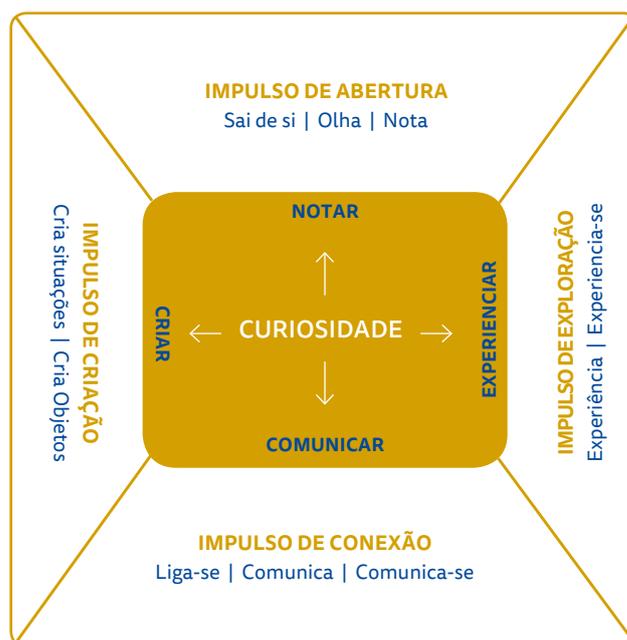


Figura 10 – A curiosidade da criança (Júlia Oliveira-Formosinho, 2018)

“Acho que me envolvi mais no sentido de questionar mais, de tentar saber mais deles no seu sentir, na sua descoberta, o que estavam a aprender, o tentar ver como é que eles arranjavam as soluções e não estar a fazer perguntas tão diretas em relação a determinadas coisas. Ouvi-os mais e não intervir tanto, sendo mediadora. Ouvi-os mais no sentido de perceber o porquê do que eles estão a fazer, perceber o que estão a aprender.”

(Educadora que vivenciou processos de formação em contexto, 2015)

De acordo com Oliveira-Formosinho (2018), descobrir a curiosidade da criança é descobrir uma interatividade de impulsos que a orientam para o mundo dos objetos, das pessoas, das relações, do conhecimento.



Impulso de abertura: a criança sai de si e olha para o mundo que a rodeia, percebe através de todos os seus sentidos um ambiente de sons, cores, texturas.



Impulso de conexão: a criança não quer estar sozinha, ela quer estar em comunicação, em relação, e, por isso, chama a atenção dos adultos e dos pares através de uma ação, uma palavra, um comentário.



Impulso de exploração: a criança quer explorar o mundo, e não apenas para observá-lo, ela também quer experienciá-lo através do toque e da manipulação dos objetos, das pessoas. Quando a criança repete intencionalmente um movimento experiencia sucessivas ações sem êxito, até que começa a experimentar o movimento de outra maneira; neste momento, a criança relaciona causa e efeito. A sua competência torna-se visível quando experiencia e experencia-se a si própria através da exploração e da experimentação.



Impulso de criação: além de observar e tocar o mundo dos objetos, pessoas, relações, a criança cria situações e cria objetos, artefactos culturais. Esta criação resulta da interatividade dos vários impulsos e para que esta interatividade aconteça é preciso que o educador valorize a abertura, a comunicação, a exploração da criança e apoie a sua exploração e a sua criação.



Portanto, a primeira ação do educador é a de conhecer a criança através da descoberta da sua curiosidade. Só quando conhecermos a criança em ação, poderemos responder aos maiores desafios das pedagogias participativas – a harmonização dos propósitos das crianças e das intencionalidades dos educadores. Esta harmonização implica uma outra forma de fazer mediação pedagógica que compreende os papéis do educador de modo renovado.

Isto significa que a construção negociada para o desenvolvimento do quotidiano pedagógico, aquela que harmoniza os propósitos das crianças e as intencionalidades dos educadores, só é possível se os educadores documentarem, dialogarem, negociarem e colaborarem com as crianças.

Para Júlia Oliveira-Formosinho (2018) esta co-construção da aprendizagem só é possível quando “os educadores acreditarem que as crianças possuem uma orientação natural e vital para o mundo, para a descoberta de si próprias, dos outros, dos objetos, das relações, do conhecimento. Isto requer respeito e inclusão” (p. 41).

“Eu acho que nunca interagi tanto com as crianças como interagi este ano. [...] E a Joana ajudou-me a redescobrir isso, a forma de ouvir e estar com as crianças, de olhar mesmo para elas. [...] Tornou-se tão mais simples e tão enriquecedor, porque o empenho delas é fantástico, o que sai dali é fabuloso, não têm de ser só produções. É o estar atento à exploração que elas vão fazendo, à combinação dos materiais, o terem tudo à disponibilidade delas.”

(Educadora que vivenciou processos de formação em contexto, 2015)

Surgem então as interrogações, as dúvidas: como descobrir a curiosidade da criança? Como fazer a escuta e a observação do inesperado das suas ações? Qual é o meu papel no fluir das ações da criança? Estou próximo? Estou distante?

Júlia Oliveira-Formosinho e Joana Sousa (2019) afirmam que as respostas a estas interrogações e dúvidas emergem da vivência reflexiva e crítica de uma mediação pedagógica que sabe silenciar-se para observar, escutar e dar espaço à voz da criança. Isto não quer dizer inação ou ausência do educador, antes trata-se de uma ação renovada através da documentação da voz da criança. Estar atento ao inesperado das ações das crianças e captá-lo implica aprender a suspender gestos e falas do adulto para ver, ouvir, registar o fazer, o sentir, o dizer, o pensar da criança, que tem tempo e espaço para explorar e comunicar (Oliveira-Formosinho, Lima e Sousa, 2019). Isto quer dizer que existe uma atenção consciente à criança no fazer da documentação pedagógica, porque no âmago deste fazer está uma “suspensão ética” (Oliveira-Formosinho, 2018, p. 43) dos poderes da educadora que permite à criança o exercício dos seus próprios poderes e nos permite descobrir e conhecer a criança e a sua curiosidade.

A centralidade da documentação pedagógica para a descoberta e o conhecimento da criança remete-nos para a releitura das subsecções 2.b. e 2.c., reforçando a importância de desenvolver uma práxis de documentação.

“Acho que o que nós aprendemos mais, e é fundamental na nossa profissão, é o registar fundamentado, o fundamentar o nosso trabalho, que era uma coisa que muitas vezes não era feito. Registar as observações, sermos mais sistemáticas, termos mais cuidado no registar do que observamos das crianças, para podermos refletir sobre o nosso trabalho e sobre o que as crianças estão a aprender. Este observar, registar e refletir sobre aquilo que estamos a proporcionar, sobre o ambiente que estamos a criar.”

(Educadora que vivenciou processos de formação em contexto, 2015)

Comunicar com a família

Assumir uma práxis de descoberta da criança sustenta, segundo Júlia Oliveira-Formosinho (2018), a abertura ao outro – à criança e à família – criando empatia, confiança, cooperação e diálogo para a ação e a compreensão mútua.

As pedagogias participativas são enfáticas sobre a importância de construir relações e parcerias entre os dois contextos que, para muitas crianças, têm o maior impacto no seu bem-estar e na sua aprendizagem: a família e o centro de educação de infância (Araújo, 2013).

No entender das propostas pedagógicas participativas, a comunicação com as famílias é central para desenvolver respostas de qualidade para a infância e promover a participação e o envolvimento destas famílias na vida do centro de educação de infância e no quotidiano de aprendizagem das suas crianças.

O conceito “envolvimento parental” é muito amplo, abrangendo a interação dos pais e encarregados de educação com a escola e os professores de diversas maneiras e em diversos âmbitos. De acordo com João Formosinho (2010, 2013) o envolvimento parental e familiar pode assumir cinco tipologias (tabela 1.4): o envolvimento parental pedagógico, o envolvimento parental organizacional, o envolvimento parental comunitário, o envolvimento parental associativo, o envolvimento parental político.

ENVOLVIMENTO PARENTAL PEDAGÓGICO	<ul style="list-style-type: none">• acolhimento das famílias no processo de construção de aprendizagem da criança no contexto educativo;• concretiza-se a partir do poder-dever parental e enquanto responsáveis legais dos seus educandos;• as famílias participam de forma direta no quotidiano pedagógico.
ENVOLVIMENTO PARENTAL ORGANIZACIONAL	<ul style="list-style-type: none">• participação das famílias em atividades e decisões da comunidade educativa;• concretiza-se a partir de duas perspetivas: as famílias enquanto beneficiárias do contexto educativo e as famílias enquanto clientes do contexto educativo.• visitas das famílias às salas de atividades, reuniões formais do grupo alargado de pais, participação das famílias em celebrações.
ENVOLVIMENTO PARENTAL COMUNITÁRIO	<ul style="list-style-type: none">• integração em grupos ou associações de pais para o desenvolvimento de atividades da comunidade local;• legitima-se quando os pais são membros da comunidade.
ENVOLVIMENTO PARENTAL ASSOCIATIVO	<ul style="list-style-type: none">• participação dos pais em encontros de associações de pais a nível local, regional ou nacional.
ENVOLVIMENTO PARENTAL POLÍTICO	<ul style="list-style-type: none">• contributo das confederações de associações de pais na definição das políticas educativas;• concretiza-se a partir da legitimidade associativa e de cidadania das famílias.

Tabela 1.4 - Tipologias de envolvimento parental

Tendo por foco central a contextualização da Pedagogia-em-Participação no quotidiano pedagógico dos centros de educação de infância, centramo-nos aqui no desenvolvimento do envolvimento parental pedagógico.

Para a Pedagogia-em-Participação o envolvimento parental e familiar pedagógico constitui uma parte intrínseca da sua práxis. Este envolvimento entendido enquanto processo comunicativo e relacional, procura a compreensão mútua, isto é, procura aprender em conjunto, equipa educativa e famílias, sobre as crianças desde a primeira transição educativa – de casa para o berçário ou para a creche ou para o jardim de infância. Isto quer dizer que se inicia o trabalho com os pais e as famílias com duas preocupações centrais – a descoberta da criança e o estabelecimento de uma práxis de comunicação com a família (Oliveira-Formosinho, 2018).

“Aprender a compreender os pais é uma primeira forma de solidariedade com a criança. Compreender a criança em descoberta com a família revelou-se, na Pedagogia-em-Participação, um caminho de sucesso para a colaboração entre o centro educativo e a família.”

(Oliveira-Formosinho, 2018, p. 35)



Barbara Rogoff (1998), e ainda Jean Lave e Etienne Wenger (1991), ajudam-nos a pensar o envolvimento parental e familiar como um processo de construção da participação que assume progressivamente diferentes formas de colaboração. Este processo de construção é intencionalmente concebido pelo educador de infância, e desenvolvido em estreita colaboração com a equipa educativa, enquanto oportunidade para promover o envolvimento ativo, em particular dos pais/encarregados de educação, nas aprendizagens das crianças. Um envolvimento que se constitui tanto em aprendizagem para as crianças como para os pais e famílias.

A investigação desenvolvida por Filipa Passos (2017) apresenta-nos as diferentes formas assumidas pelo envolvimento parental e familiar pedagógico (tabela 1.5), as quais emergem e crescem progressivamente na vivência do quotidiano pedagógico. Este envolvimento deve iniciar-se, com os educadores que irão acompanhar as crianças (e se possível, com a equipa educativa), antes ainda do ingresso destas no centro de educação de infância, como forma de promover o seu bem-estar, através de visitas, do esclarecimento de dúvidas e ansiedades, da clarificação dos ritmos do dia e da semana e da pedagogia desenvolvida no centro. A empatia e disponibilidade de tempo para o diálogo são indispensáveis para a construção de compreensão mútua (ibidem).

COMUNICAÇÃO EM PAPEL OU ELETRÓNICA DE CARÁTER INFORMATIVO	<ul style="list-style-type: none"> informações sobre o centro educativo, o regulamento interno, a marcação de reuniões, etc.
MOMENTOS FORMAIS	<ul style="list-style-type: none"> visitas das famílias às salas de atividades, reuniões formais do grupo alargado de pais, participação das famílias em celebrações.
CONVERSAS INFORMAIS	<ul style="list-style-type: none"> interações e diálogos frequentes entre os profissionais e as famílias.
PARTICIPAÇÃO DAS FAMÍLIAS NA CONSTRUÇÃO DO AMBIENTE EDUCATIVO E NA PREPARAÇÃO DE ATIVIDADES	<ul style="list-style-type: none"> envio de objetos de casa ou fotografias/vídeos sobre vivências familiares; contributo com materiais naturais e reutilizáveis para a exploração sensoriomotora ou outras explorações integradas em atividades e projetos; envolvimento em pesquisa de informação no âmbito de projetos; contributo com histórias, canções, objetos ou outras informações.
PARTICIPAÇÃO PRESENCIAL DAS FAMÍLIAS NO DESENVOLVIMENTO DE ATIVIDADES NA SALA DE ATIVIDADES	<ul style="list-style-type: none"> presença efetiva na sala e no centro educativo através da participação nos tempos pedagógicos – em momentos interculturais, em projetos e em atividades, etc. – e nos tempos de cuidados, de descanso e de refeição.

Tabela 1.5 – Formas de envolvimento parental e familiar pedagógico

“Vejo que a minha filha está bem e feliz. Foi uma fase difícil para mim e para ela. Mas realmente com calma as coisas vão passando e tanto ela como eu fomos nos adaptando a esta nova rotina. Mas agora vejo que só lhe fez bem. Foi importante ter sido devagar e à medida dos ritmos dela e da nossa família.”

(Voz de uma mãe in Oliveira-Formosinho, Lima e Sousa, 2016, p. 75)

Nesta dimensão da comunicação com as famílias as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (Silva, Marques, Mata e Rosa, 2016) enunciam como um dos fundamentos e princípios educativos a consideração da família e sua cultura no planeamento, desenvolvimento e avaliação da ação educativa do educador. Procura-se assim facilitar a articulação entre a educação familiar e o processo educativo no contexto do jardim de infância. São sugeridas várias ações possíveis para a comunicação com as famílias e o estabelecimento de relações parceiras:

- visita às instalações;
- recolha de informações sobre o ambiente familiar e o contexto social de vida de cada criança;
- comunicação individual e/ou coletiva (em reunião de pais/famílias) das intenções e propostas educativas do educador;
- criação de um ambiente educativo que se adapta às características das crianças e suas famílias;
- planeamento de estratégias diversificadas que possibilitam que todos participem no processo educativo das suas crianças e na vida do jardim de infância.

“Considera-se esta sua participação como um bom instrumento ao serviço do diálogo intercultural e da inclusão da diversidade de crianças e famílias, sendo particularmente elevada a sua importância para a inclusão da população imigrante”

(Formosinho e Machado, 2013).

O reconhecimento e a efetivação da participação das famílias no quotidiano das aprendizagens das suas crianças são considerados cruciais para desenvolver sentimentos de pertença e construir o seu envolvimento ativo no contexto educativo, para empoderá-los na sua assertividade nos seus vários contextos de vida, parentais, familiares, sociais, cívicos.

“Acho muito interessante o feedback que tive das famílias sobre a participação muito direta deles na sala, sobre o poderem estar muito presentes, poderem olhar também como a rotina era feita na sala, o poderem participar nela, que lhes deu mais confiança e perceberam melhor qual o papel deles como pais dentro de uma escola.”

(Educadora que vivenciou processos de formação em contexto, 2015)

A documentação pedagógica tem aqui um papel preponderante para visibilizar junto dos pais e das famílias as vivências e experiências das crianças no quotidiano educativo (cf. 2.b). Permite que estes acedam ao bem-estar que as suas crianças vivem no contexto educativo e cresçam em segurança e confiança na equipa educativa (Oliveira-Formosinho, Passos e Machado, 2016).

“As famílias focaram muito a importância das fotografias e do trabalho exposto. Aí, eu sinto que as famílias valorizaram o nosso trabalho e o trabalho dos filhos. Gostaram de ver, valorizaram as experiências das crianças e as aprendizagens. Eles [pais] valorizam os filhos.”

(Educadora que vivenciou processos de formação em contexto, 2015)

Criar bem-estar circular como condição para aprender

A Pedagogia-em-Participação tem uma grande preocupação com o bem-estar da criança, considerando-o um dos principais fatores de qualidade de um contexto educativo e ainda um direito das crianças e das famílias (Oliveira-Formosinho e Araújo, 2013; Machado, 2014; Oliveira-Formosinho, Passos e Machado, 2016). A família da criança tem o direito de se sentir segura ao deixá-la ao cuidado da instituição, sabendo e sentindo que ela está bem e está a aprender. A criança tem o direito de se divertir ao explorar o mundo que a rodeia, de se sentir bem consigo mesma e com os outros, assim como tem o direito de viver o seu dia-a-dia num ambiente que a faz sentir confortável e feliz.

Neste sentido, define como primeiro eixo de intencionalidade educativa o ser-estar destacando assim como primeira preocupação do educador a criação de um contexto

educacional e social que respeite as crianças no seu ser, estar, sentir e pensar, e contribua para o seu bem-estar físico, emocional e psicológico. A criança que experiencia respeito e bem-estar num clima social positivo sente pertença que, por sua vez, gera participação nos contextos de vida e aprendizagem.

Isto significa criar um ambiente educativo promotor de sentimentos de bem-estar, com a organização de espaços, materiais e tempos pedagógicos que acolhem e respondem às identidades plurais das crianças, famílias, comunidade, e promovem múltiplas aprendizagens. Significa desenvolver interações educativas sensíveis, respeitadas, empáticas, colaborativas, entre crianças e educadores, entre crianças, entre todos estes e as famílias.





Ter como preocupação central o bem-estar das crianças torna o envolvimento parental e familiar uma dimensão importante para a organização do ambiente educativo na medida em que respeita a identidade da criança e consequentemente cria bem-estar, promove o sentimento de pertença e o seu à-vontade para participar, contribui para o desenvolvimento de aprendizagens significativas (Passos, 2017). O bem-estar das crianças transforma-se no bem-estar das famílias, e o bem-estar das famílias é essencial para que as crianças se sintam seguras e abertas à experiência; há uma circularidade ao nível do bem-estar (Oliveira-Formosinho e Araújo, 2013; Oliveira-Formosinho, Passos e Machado, 2016).

A pesquisa desenvolvida por Ferre Laevers e a sua equipa sobre o bem-estar e o envolvimento das crianças (Laevers et al., 2005; Laevers, 2014) contribui grandemente para monitorizar a qualidade das vivências e experiências das crianças, através do apuramento dos seus níveis de bem-estar e envolvimento (Anexo B – Indicadores e sinais de bem-estar e envolvimento das crianças).

De acordo com os autores, o conceito de bem-estar prende-se com as necessidades básicas que a criança precisa de ver satisfeitas para se sentir bem: físicas; de afeto, calor e ternura; de segurança, clareza e continuidade; de reconhecimento e afirmação; de experimentar-se como capaz; de valores (morais) e de significado. A insuficiência ou ausência de bem-estar nos primeiros anos de vida da criança por um período longo pode ter consequências problemáticas para o desenvolvimento e aprendizagens da criança.

O conceito de bem-estar da criança traduz-se na forma como o ambiente educacional a faz sentir confortável ou desconfortável consigo própria e no respeito que esse ambiente demonstra face às necessidades básicas da criança. Uma criança com bem-estar elevado aprende de forma diferente de uma criança com bem-estar reduzido (ibidem). Viver experiências de aprendizagem que tenham significado para a criança cria nela sentimentos de bem-estar, assim como os sentimentos de bem-estar que a criança experiencia lhe fornecem condições para aprender de forma significativa.

O conceito de bem-estar responde à questão “Como é que a criança se sente?”, por sua vez, o conceito de envolvimento responde à questão “A criança está a aprender?”.

De acordo com Ferre Laevers (citado por Bertram e Pascal, 2009), o envolvimento é uma qualidade da atividade humana:

- pode ser reconhecido pela concentração e persistência;
- é caracterizado pela motivação, fascinação, abertura aos estímulos e intensidade da experiência, tanto a nível físico como cognitivo e ainda por uma profunda satisfação e forte fluxo de energia;
- é determinado pela tendência para explorar o que não se conhece e pelas necessidades individuais de cada criança;
- há dados que sugerem que a aprendizagem ocorre em consequência do envolvimento.



O envolvimento não ocorre quando as atividades são demasiado fáceis ou demasiado difíceis. Para haver envolvimento a criança tem de funcionar no limite das suas capacidades – a zona de desenvolvimento próximo (Vygotsky, 1991). Uma criança envolvida está a viver uma experiência de aprendizagem profunda, motivadora, intensa e duradoura.

Ora, monitorizar a qualidade das vivências e experiências das crianças, através do apuramento dos seus níveis de bem-estar e envolvimento, exige a formação das equipas educativas (cf. 3.e). Formar as equipas educativas é um processo valioso para criar sintonia no tipo de interações que os adultos desenvolvem com as crianças, numa procura do bem-estar das crianças, que gera o bem-estar dos pais e famílias, gerando por sua vez o bem-estar das equipas educativas (Oliveira-Formosinho, Passos e Machado, 2016). O bem-estar circular vivido no quotidiano educativo torna-se uma alavanca para o desenvolvimento das aprendizagens das crianças.

“Considero que estas formações sobre a pedagogia e os modos de fazer são muito interessantes e importantes para a melhor compreensão da Pedagogia-em-Participação. Gosto muito das formações em que podemos em conjunto refletir de uma forma simples e enriquecedora sobre o nosso dia-a-dia com as crianças e como crescer e criar com elas.”

(Auxiliar de ação educativa que vivencia processos de formação em contexto, 2017)

“[Refletir] sobre as interações é muito útil. Pensar sobre quando é que devemos deixar que a criança faça sozinha e não ajudamos, quando e como é que ajudamos, até onde é que podemos ir, o que é que podemos dizer ou não.”

(Auxiliar de ação educativa que vivencia processos de formação em contexto no seio da sua equipa educativa, 2018)

A aprendizagem da criança: no ser e no estar; no pertencer e no participar; no explorar e no comunicar; no narrar e no significar

O pensamento de Edgar Morin (2002, 2008) serviu de inspiração para a Pedagogia-em-Participação olhar para a criança na sua totalidade (Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2019), isto é, a criança como unidade e diversidade, imersa em processos que interligam:

- identidades e comunidades;
- sentidos e inteligências;
- exploração e comunicação;
- criação de significado.

A pedagogia da infância é assim entendida como um processo de desenvolvimento de identidades plurais e deve, portanto, apoiar o desenvolvimento de:

- identidades pessoais, relacionais e holísticas, no seio dos seus contextos e culturas;
- identidades que aprendem em pertença e participação;
- identidades que exploram em comunicação;
- identidades que se iniciam a narrar os sentidos e significados da sua aprendizagem e da dos outros.

A educação (de infância) torna-se, deste modo, um meio para cultivar a humanidade: cultivando o ser, os laços, a aprendizagem experiencial e o significado.

Os eixos de intencionalidade educativa, definidos pela Pedagogia-em-Participação, são concebidos como uma realidade dinâmica que se desenvolve em interatividade, porque reconhece a identidade da criança como multidimensional e holística (Oliveira-Formosinho, 2019).

Novamente, o desenvolvimento de uma práxis de documentação pedagógica focada na descoberta e no conhecimento da criança, imersa nos seus contextos e processos, permite recolher excertos e partilhar evidências desta criança multidimensional e holística que cresce em contextos e processos educativos dinâmicos e interativos.





A criança que cresce no ser e no estar experimenta, desde a sua entrada no contexto educativo, o respeito e o acolhimento do seu ser, estar, sentir, pensar, comunicar, explorar e narrar, no seio de relações múltiplas entre identidades que partilham semelhanças e diferenças. Aprende a envolver-se com identidades plurais que, inevitavelmente, a tornam também uma identidade plural.



"Após as férias do Verão, as crianças regressam ao Centro. O Dinis [nome fictício] conhece a nova sala de atividades: o seu espaço e os seus materiais pedagógicos. O Dinis chega à sala e reencontra alguns dos seus amigos de outras salas. É visível o seu contentamento ao reencontrar o Gustavo e diz:

- Olha o Gustavo (abraça-o). Podemos brincar juntos, Gustavo.

De seguida, o Dinis expande a sua exploração e brincadeira. É tempo de explorar e brincar ao seu próprio ritmo com os pares, adultos e com os materiais que mais lhe interessa. Nesta semana desenvolve-se uma relação de confiança e segurança entre o Dinis, a equipa de sala, a família e o grupo de pertença que ajuda o Dinis a sentir bem-estar."

(Excerto de uma documentação pedagógica, 2016)



A criança que cresce no pertencer e no participar experimenta o reconhecimento da sua pertença aos seus contextos de vida, familiares, sociais, culturais. Este reconhecimento alarga o seu sentimento de pertença ao grupo do centro de educação de infância, à comunidade educativa. E sentir que se pertence “aqui” gera um impulso social de participação nos quotidianos a que se pertence, em interações e relações respeitadas com as semelhanças e diferenças das múltiplas pertenças e participações.

Crescer em pertença e participação é mais fácil quando a criança sente o respeito pela pertença e o envolvimento da família (Formosinho, 1989) ao centro de educação de infância, à comunidade educativa; quando experimenta a inclusão dos “fundos de conhecimento” da família (Moll et al., 1992) no seu ambiente educativo e nos seus processos de aprendizagem experiencial.

O envolvimento das famílias no quotidiano das aprendizagens das suas crianças e na vida do centro de educação de infância ajuda as próprias crianças a aprender a participar ativamente no quotidiano do centro de educação de infância, tornando real a vivência da democracia no seu dia-a-dia.



"O Alberto [nome fictício] é apresentado ao grupo e inicia a sua jornada de aprendizagem, na sala dos bebés. Começa por fazer uma adaptação gradual na companhia da mãe e do pai, o que o ajuda a ultrapassar alguns sinais de desconforto nesta fase de adaptação. Explora os espaços e os materiais da sala, na companhia da mãe, mostrando alegria e vivacidade. Assim, cria-se uma relação de mútua confiança entre a família e a equipa da sala e consolida-se o bem-estar do Alberto e da sua família.

Após uma transição vivida com bem-estar, o Alberto é deixado com o seu grupo de pertença para experimentar a diversidade de espaços, materiais e tempos da rotina. O ambiente calmo e caloroso da sala e da equipa motivaram a confiança do Alberto para estabelecer interações com os pares e com os adultos da sala, para quem sorri e procura contacto físico. Experimenta, portanto, situações acerca de si, expressa emoções, percebe as semelhanças e diversidades entre si e os pares. Experimenta o alargamento do sentimento de pertença da família à creche, estabelece interações com os adultos e os pares da sala."

(Excerto de uma documentação pedagógica, 2015)



"A Benedita [nome fictício] toma iniciativa de representar através da pintura o seu fim-de-semana. Na área da expressão plástica autonomamente seleciona os materiais (bata, folha, pincéis) e as cores das tintas. À medida que desenha partilha as suas intenções:

- Andreia, vou fazer primeiro o pai ele tem o cabelo preto. Depois vou fazer a Beni com a saia dos escuteiros. Eu no sábado fui aos escuteiros. Eu gosto de ir aos escuteiros, nós temos uma tenda. Depois vou fazer a mãe com as medalhas dos escuteiros. O meu cabelo tem trancas e o da mãe é alto. Não sei de que cor são os meus olhos. Vou buscar o espelho para ver". Observa-se ao espelho e acrescenta: "São pretos. Vou fazer com um pincel fino. São pequeninhos."

A Benedita permanece completamente concentrada no desenvolvimento da atividade, desenvolve-a com precisão, motivação, comunica as suas ideias, coopera, transfere aprendizagens e conhecimentos de uma situação para outra."

(Excerto de uma documentação pedagógica, 2014)

A criança que cresce no explorar e no comunicar experimenta o seu fazer em autonomia e colaboração, em comunicação e reflexão, em continuidade e interatividade. É nesta experimentação do seu fazer que a criança desenvolve aprendizagem experiencial. Explora o mundo e o conhecimento usando "as inteligências sensíveis e os sentidos inteligentes" (Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2013, p. 16), as cem linguagens (Malaguzzi, 1999), e acedendo aos instrumentos culturais.

A criança que cresce no explorar e no comunicar vivencia formas plurais de exploração e comunicação que a ajudam a construir compreensão sobre as semelhanças e as diferenças. Explorar, experimentar, refletir, analisar e comunicar é um processo que possibilita aprender a pensar e aprender a conhecer (Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2019).



"Durante o momento de trabalho em pequenos grupos o André [nome fictício] esteve na área das construções a explorar os objetos naturais que se encontram nessa área. O André começou a dar forma a uma composição em cima do tapete, enquanto os seus pares davam forma a pessoas e árvores. Começou por distribuir as peças de madeira redondas pela parte superior do tapete, depois foi buscar os paus e colocou-os em volta de cada peça. O André e os seus pares trabalharam em conjunto, dividiram tarefas e organizaram-se para a construção de um trabalho coletivo. Quando voltámos a olhar para a sua composição e questionei o que tinha feito, respondeu:

- Desenhei as nuvens e o sol. As rodas de madeira e os paus à volta são os soles [sóis]. E quando tem muitos paus estão nuvens. Os amigos fizeram os meninos a passear no jardim.

O André revisita a sua atividade individual e social e descreve o que fez, como fez, bem como o que os amigos fizeram; atribui significado às suas escolhas, decisões, ações e interações, aos processos e ao produto por si criado."

(Excerto de uma documentação pedagógica, 2015)

A criança que cresce no narrar e no significar vê-se a si própria a aprender, relembando e pensando, conversando e partilhando, criando conhecimento e saberes sobre a sua aprendizagem e sobre si enquanto pessoa que aprende (Carr e Lee, 2012). A documentação pedagógica permite que a criança aceda à sua aprendizagem e à dos companheiros, permite que converse com os processos e as realizações da aprendizagem e que converse sobre estes com uma audiência (Bruner, 2000).

A documentação pedagógica facilita o distanciamento e a aproximação da criança com o seu fazer e consigo própria enquanto pessoa que faz. Apoia o seu crescimento enquanto narradora das suas histórias de aprendizagem e ajuda-a a atribuir sentidos e significados renovados sobre a aprendizagem (o que aprende, como aprende, quem é enquanto pessoa que aprende), porque partilha e conversa com uma audiência (Oliveira-Formosinho e Sousa, 2019). A criança que cresce no narrar e no significar desenvolve poderes narrativos para criar audiências para a sua jornada de aprendizagem (ibidem).

Glossário

A aprendizagem do ciclo de vida da criança

Conhecer a criança

Aprendizagem do ciclo de vida da criança: É um processo de crescimento em companhia em direção à cultura, seus instrumentos culturais, práticas e rotinas (Oliveira-Formosinho, 1998).

Atenção consciente: O educador que presta atenção às explorações comunicativas das crianças, que vê os seus sinais e ouve as suas vozes, toma consciência do que viu e é impelido a captar e guardar estas situações velozes, é impelido a preservá-las através da documentação pedagógica (Oliveira-Formosinho e Sousa, 2019).

Criar bem-estar circular como condição para aprender

Circularidade do bem-estar: O bem-estar das famílias é interativo com o bem-estar das crianças e vice-versa. As famílias sentem-se seguras e confiantes ao verem as crianças a brincar e aprender com bem-estar. Isto quer dizer que o bem-estar das crianças transforma-se no bem-estar das famílias. As crianças sentem-se seguras e abertas ao ambiente educativo ao verem a sua família reconhecida e incluída. O bem-estar das famílias nutre o bem-estar das crianças, constrói o seu sentimento de pertença e provoca a sua participação (Oliveira-Formosinho, Passos e Machado, 2016).

Zona de desenvolvimento próximo (ZDP): De acordo com Vygotsky (1991), é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se determina pela resolução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial determinado pela resolução de problemas com orientação do adulto ou em colaboração com pares mais competentes. Entende-se assim que a ZDP é a zona em que o apoio de outros pode levar a criança a realizar uma tarefa que não conseguiria executar sozinha. Barbara Rogoff (1990) designou este apoio prestado às crianças pelos adultos, ou pares com maior experiência, como “participação guiada”, que implica estabelecer pontes entre o que é conhecido e o que é novo, estruturar situações e transferir responsabilidades, em interações face a face, mas também uma participação conjunta lado a lado, dando espaço e tempo à ação da criança na resolução independente de problemas.

A aprendizagem da criança: no ser e no estar; no pertencer e no participar; no explorar e no comunicar; no narrar e no significar

Identidade multidimensional e holística: Esta identidade é uma integração interativa do ser físico, biológico, psicológico (pessoal e social, cognitivo e emocional), cultural, social, histórico. A educação precisa de ser referida a esta identidade complexa, numa visão integradora da identidade, dos processos, dos resultados (Oliveira-Formosinho, 2019).

Fundos de conhecimento: De acordo com os seus autores, o conceito de “fundos de conhecimento” (no original, funds of knowledge) refere-se ao “[...] acervo historicamente acumulado e culturalmente desenvolvido de conhecimentos e competências essenciais para a vida em família e para o funcionamento e o bem-estar individual” (Moll et al., 1992, p. 133).

Instrumentos culturais: As perspetivas socioculturais da aprendizagem, inspiradas em Lev Vygotsky, atribuem à cultura um papel central na formação da mente humana. À medida que os indivíduos agem, interagem e participam em atividades conjuntas, são introduzidos nos modos culturais de construção do conhecimento, assim como nos conhecimentos que se acumularam na sociedade ao longo da história (Folque, 2012). Os instrumentos culturais, tais como a linguagem oral e escrita, a linguagem matemática, a linguagem científica, as linguagens cívica, moral, ética e estética, enriquecem e desenvolvem a exploração de contextos e processos, e permitem representar, significar, dar sentido e construir saberes sobre a realidade social, história, cultural (Oliveira-Formosinho, 2013).



Referências bibliográficas

(e recursos de apoio aos processos da formação em contexto)

A aprendizagem do ciclo de vida da criança

Conhecer a criança

- Faria, A. L. G. (2007). Loris Malaguzzi e os direitos das crianças pequenas. In J. Oliveira-Formosinho, J., T. Kishimoto, M. Pinazza (orgs.), *Pedagogias(s) da infância: dialogando com o passado, construindo o futuro*. Porto Alegre: Artmed, pp. 277-292.
- Fochi, P. (2013). "Mas os bebês fazem o quê no berçário, heim?": documentando ações de comunicação, autonomia e saber-fazer de crianças de 6 a 14 meses em contextos de vida coletiva. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Malaguzzi, L. (1999). História, Ideias e Filosofia Básica. In C. Edwards, L. Gandini e G. Forman (eds.), *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre: Artmed, pp. 59-104.
- Oliveira-Formosinho, J. (2018). *Pedagogia-em-Participação: Modelo pedagógico para a educação em creche*. In J. Oliveira-Formosinho e S. B. Araújo (eds.), *Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche*. Coleção Infância, 22. Porto: Porto Editora, pp. 29-70.
- Oliveira-Formosinho, J. e Sousa, J. (2019). Developing pedagogic documentation: children and educators learning the narrative mode. In J. Formosinho e J. Peeters (eds.), *Understanding pedagogic documentation in early childhood education: revealing and reflecting on high quality learning and teaching*. Oxon: Routledge, pp. 32-51.
- Oliveira-Formosinho, J., Lima, A. e Sousa, J. (2019). Estudo de caso 1. In J. Oliveira-Formosinho e C. Pascal (eds.), *Documentação pedagógica e avaliação na educação infantil: um caminho para a transformação*. Porto Alegre: Penso, pp. 149-171.
- Silva, I. L. (coord.), Marques, L., Mata, L. e Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a Educação Pré-escolar*. Lisboa: Ministérios da Educação/DGE.

Comunicar com a família

- Araújo, S. B. (2013). Dimensões da pedagogia em creche: Princípios e práticas ancorados em perspectivas pedagógicas de natureza participativa. In J. Oliveira-Formosinho e S. B. Araújo, *Educação em creche: Participação e Diversidade*. Coleção Infância, 18, Porto: Porto Editora, pp. 29-74.
- Formosinho, J. (2010). Escola e Família: do envolvimento parental na aprendizagem dos filhos à participação organizacional na vida da escola. Conferência na Primeira Jornada de Ação Social da Santa Casa da Misericórdia de Lisboa. Ano Europeu do Combate à Pobreza e Exclusão Social, 23 de junho de 2010.
- Formosinho, J. (2013). Participação parental e sucesso educativo: o envolvimento parental na aprendizagem dos filhos nas pedagogias participativas. Conferência no III Seminário Educação em debate: (re)pensar a relação escola-família-comunidade social: Ação docente, participação parental e qualidade educativa. Agrupamento de Escolas Viseu Sul, 18 de maio 2013.
- Formosinho, J. e Machado, J. (2013). Da pedagogia burocrática à pedagogia intercultural: diversidade cultural na escola para todos. In T. Kishimoto e J. Oliveira-Formosinho (orgs.), *Em busca da pedagogia da infância*. Porto Alegre: Penso Editora, pp. 168-187. Retirado de <https://repositorio.ucp.pt/handle/10400.14/22656>
- Lave, J. e Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Malaguzzi, L. (1999). História, Ideias e Filosofia Básica. In C. Edwards, L. Gandini e G. Forman (eds.), *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre: Artmed, pp. 59-104.
- Oliveira-Formosinho, J. (2018). *Pedagogia-em-Participação: Modelo pedagógico para a educação em creche*. In J. Oliveira-Formosinho e S. B. Araújo (eds.), *Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche*. Coleção Infância, 22. Porto: Porto Editora, pp. 29-70.
- Oliveira-Formosinho, J., Lima, A. e Sousa, J. (2016). Do modo solitário ao modo solidário: a conquista das transições bem-sucedidas. In J. Formosinho, G. Monge e J. Oliveira-Formosinho (orgs.), *Transição entre ciclos educativos: uma investigação praxeológica*. Porto: Porto Editora, pp. 55-80.
- Oliveira-Formosinho, J., Passos, F. e Machado, I. (2016). O bem-estar das crianças, famílias e equipas educativas: as transições sucedidas. In J. Formosinho, G. Monge e J. Oliveira-Formosinho (orgs.), *Transição entre ciclos educativos: uma investigação praxeológica*. Porto: Porto Editora, pp. 35-54.
- Passos, F. (2017). *Crianças, famílias e equipa educativa: jornadas de envolvimento das famílias e de aprendizagem das crianças*. Dissertação de Mestrado em Educação de Infância – Estudos Avançados. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa.
- Rogoff, B. (1998). Cognition as a collaborative process. In D. Kuhn e R. Siegler (eds.), *Cognition, perception and language [Vol. 2, Handbook of Child Psychology (5th ed.)]*, Damon, W. (ed.). New York: Wiley, pp. 679-744.
- Silva, I. L. (coord.), Marques, L., Mata, L. e Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a Educação Pré-escolar*. Lisboa: Ministérios da Educação/DGE. Retirado de https://www.dge.mec.pt/ocpe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf
- Spaggiari, S. (1999). A parceria comunidade-professor na administração das escolas. In C. Edwards, L. Gandini e G. Forman (eds.), *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre: Artmed, pp. 105-112.

Criar bem-estar circular como condição para aprender

- Bertram, T. e Pascal, C. (2009). Manual DQP – Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias. Lisboa: Ministério da Educação. Retirado de https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/manual_dqp.pdf
- Laevers, F. (ed.) (2005). Well-being and Involvement in Care. A process-oriented self-evaluation instrument for care settings. Leuven: Kind e Gezin and Research Centre for Experiential Education. Retirado de <https://www.kindengezin.be/img/sics-ziko-manual.pdf>
- Laevers, F. (2014). Fundamentos da educação experiencial: bem-estar e envolvimento na educação infantil. Revista Estudos em Avaliação Educacional, volume 25, número 58, maio/agosto 2014, pp. 152-185. Retirado de <https://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1930/1930.pdf>
- Machado, I. (2014). Avaliação da qualidade em creche: um estudo de caso sobre o bem-estar das crianças. Tese de Mestrado em Educação de Infância. Braga: Instituto de Educação da Universidade do Minho.
- Oliveira-Formosinho, J. e Araújo, S. B. (2013). Educação em creche: Participação e Diversidade. Coleção Infância, 18. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Passos, F. e Machado, I. (2016). O bem-estar das crianças, famílias e equipas educativas: as transições sucedidas. In J. Formosinho, G. Monge e J. Oliveira-Formosinho (orgs.), Transição entre ciclos educativos: uma investigação praxeológica. Porto: Porto Editora, pp. 35-54.
- Passos, F. (2017). Crianças, famílias e equipa educativa: jornadas de envolvimento das famílias e de aprendizagem das crianças. Dissertação de Mestrado em Educação de Infância – Estudos Avançados. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa.
- Rogoff, B. (1990). Apprenticeship in thinking. New York: Oxford University Press.
- Vygotsky, L. (1991). Formação Social da Mente: o Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores. São Paulo: Martins Fontes.

A aprendizagem da criança: no ser e no estar; no pertencer e no participar; no explorar e no comunicar; no narrar e no significar

- Bruner, J. (2000). Cultura da Educação. Lisboa: Edições 70.
- Carr, M. e Lee, W. (2012). Learning stories: Constructing learner identities in early education. London: Sage Publications.
- Folque, M. A. (2012). Perspetivas socioculturais da aprendizagem. In M. A. Folque, O aprender a aprender no pré-escolar: o modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e Tecnologia, pp. 65-75.
- Formosinho, J. (1989). De serviço de estado a comunidade educativa: uma nova conceção para a escola portuguesa. Revista Portuguesa de Educação, volume 2, número 1, pp. 53-86.
- Moll, L., et al. (1992). Funds of knowledge for teaching: using a qualitative approach to connect homes and classrooms. Theory into Practice, volume 31, número 2, pp. 132-141.
- Morin, E. (2002). Os sete saberes para a educação do futuro. Lisboa: Instituto Piaget.
- Morin, E. (2008). Introdução ao pensamento complexo. 5ª edição. Lisboa: Instituto Piaget.
- Oliveira-Formosinho, J. (2019). A documentação pedagógica: revelando a aprendizagem solidária. In J. Oliveira-Formosinho e C. Pascal (eds.), Documentação pedagógica e avaliação na educação infantil: um caminho para a transformação. São Paulo: Penso Editora, pp. 111-135.
- Oliveira-Formosinho, J. e Formosinho, J. (2013). Pedagogia-em-Participação: a perspetiva educativa da Associação Criança. Porto: Porto Editora. Retirado de <https://www.centro-olivais.com/wp-content/uploads/2019/03/Brochura-Pedagogia-em-Participa%C3%A7%C3%A3o.pdf>
- Oliveira-Formosinho, J. e Formosinho, J. (2019). Pedagogia-em-Participação: em busca de uma práxis holística. In J. Oliveira-Formosinho e C. Pascal (eds.), Documentação pedagógica e avaliação na educação infantil: um caminho para a transformação. São Paulo: Penso Editora, pp. 26-56.
- Oliveira-Formosinho, J. e Sousa, J. (2019). Developing pedagogic documentation: children and educators learning the narrative mode. In J. Formosinho e J. Peeters (eds.), Understanding pedagogic documentation in early childhood education: revealing and reflecting on high quality learning and teaching. Oxon: Routledge, pp. 32-51.



A aprendizagem do ciclo de vida do profissional

Focar-se na visão do mundo

Ao assumir o desenvolvimento das pedagogias participativas afirma-se uma visão do mundo, ou seja, afirma-se o posicionamento ideológico que temos enquanto educadores de infância, a saber a do respeito por todos e cada um, a da relação e da colaboração, a do diálogo intercultural, a do direito à(s) identidade(s) e à aprendizagem (Formosinho e Oliveira-Formosinho, 2008; Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2013). E declara-se também o nosso pertencimento pedagógico, que é a de uma pedagogia de direitos e da participação de todos e cada indivíduo. Situar-se na pedagogia é uma exigência ética para com os direitos das crianças e dos adultos, porque a pedagogia convoca-nos a tornar reais estes direitos e a traduzi-los no quotidiano (Sousa e Fochi, 2017).

Construir uma práxis participativa exige que se faça um processo de tomada de consciência crítica e reflexiva do que é uma pedagogia tradicional transmissiva (Oliveira-Formosinho, 2016; Formosinho e Oliveira-Formosinho, 2019). No processo de conscientização crítica encontra-se uma via profunda de desconstrução das suas características essenciais e dos processos envolvidos numa educação para a passividade (Formosinho, 2007, 2013). O exercício de desconstrução da pedagogia transmissiva contém em si os pontos de partida para a construção das pedagogias participativas (Figura 11), porque partindo de uma análise desconstrutiva da primeira se faz o caminho da reconceitualização da pessoa (a pessoa da criança que aprende e a pessoa do educador), dos objetivos e dos processos de aprender e ensinar, para reconstruir modos participativos de fazer pedagogia.



Figura 11 – Desconstrução da pedagogia transmissiva e construção da práxis participativa



Para desenvolver a práxis da Pedagogia-em-Participação é preciso desconstruir a cultura pedagógica tradicional, vivenciada durante décadas e naturalizada pela maioria das instituições e dos profissionais de educação de infância, através de processos reflexivos e críticos aos vários níveis que instituem a pedagogia (Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2017):

- a visão do mundo (uma visão progressista, democrática e participativa);
- o paradigma epistemológico (um paradigma da complexidade);
- a teoria da educação (uma teoria socio-construtivista e sociocultural);
- a pedagogia participativa (nova imagem de criança e de professor; nova concepção de ambiente educativo, método e avaliação).

O desenvolvimento de modos participativos de fazer pedagogia requer um saber-fazer ético de constante procura de coerência entre os saberes, os princípios e valores, e o quotidiano que os materializa na vivência das pessoas, das suas relações, do ambiente educativo, dos processos de aprender e ensinar.

Para o processo de consolidação da Pedagogia-em-Participação requer-se uma pedagogia is mórfica na formação dos profissionais que a desenvolvem. Isto implica promover comeles jornadas de aprendizagem respeitosas, participativas e inclusivas.

“Viver a participação nos processos de desenvolvimento profissional inspira a criação de participação para a aprendizagem das crianças.”

(Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2018, pp. 22-23)

Focar-se na intencionalidade educativa

Para Júlia Oliveira-Formosinho (2014) a intencionalidade educativa é uma bússola que apoia o educador de infância no seu pensar, fazer, documentar e avaliar o processo de aprendizagem e ensino das crianças. A montante, com a criação do contexto de aprendizagem, a corrente, no desenvolvimento da ação e do quotidiano pedagógicos, e a jusante, com a avaliação do contexto e do processo de aprendizagem, a intencionalidade educativa suporta a mediação pedagógica do processo educativo enquanto “processo de humanização, que abre às crianças portas plurais da cultura” (p. 7).

De acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (Silva, Marques, Mata e Rosa, 2016) existe intencionalidade educativa num contexto de educação de infância. Significa que a ação profissional do educador de infância se caracteriza por uma intencionalidade

que requer reflexão sobre os fins e os meios da sua prática pedagógica e como estes se adequam às características de cada criança. Para o efeito, desenvolve um ciclo interativo de observação, planeamento, ação, avaliação, apoiado em diferentes formas de registo e de documentação, que lhe permite tomar decisões coerentes, consistentes, ricas, sobre o ambiente educativo disponibilizado, o desenvolvimento do processo pedagógico, as diferentes experiências e oportunidades de aprendizagem.

A intencionalidade educativa da Pedagogia-em-Participação, apresentada em quatro eixos pedagógicos (figura 12), suporta a conectividade entre culturas e propósitos das crianças e dos adultos. Isto quer dizer que desafia à negociação entre crianças e educadores para conciliar os propósitos das crianças com as intencionalidades da pedagogia.

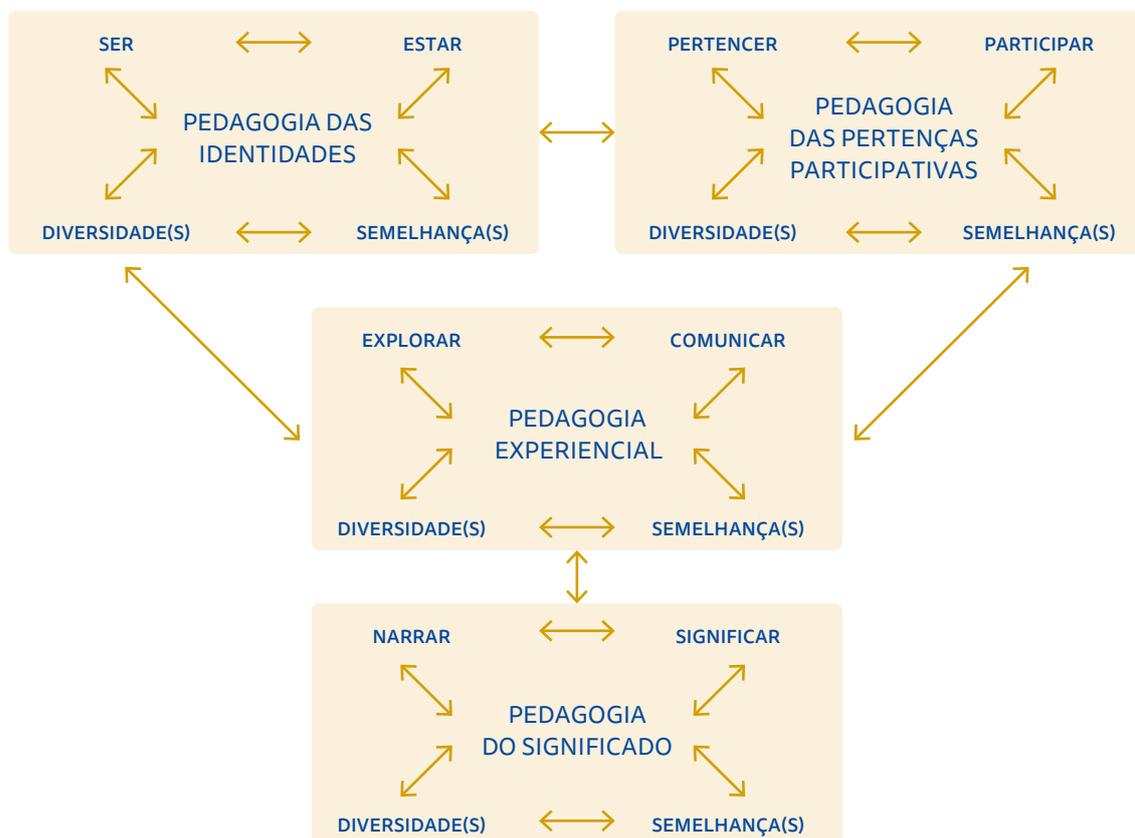


Figura 12 – Eixos de intencionalidade educativa da Pedagogia-em-Participação (Júlia Oliveira-Formosinho, 2016)

“A pedagogia moderna precisa de compreender que é muito vantajoso para a criança tomar consciência dos seus processos de pensamento e, como consequência, os profissionais precisam de ajudar a criança a pensar sobre o fazer, o pensar, o conhecer, isto é, a desenvolver metacognição.”

(Bruner citado por Oliveira-Formosinho, 2018, p. 40)

O primeiro eixo remete para uma pedagogia das identidades relacionais. Orienta a intencionalidade educativa para a criação de espaço e tempo para a criança se envolver em processos educativos com respeito e bem-estar, imersa num clima social positivo que promove relações entre identidades.

O segundo eixo remete para uma pedagogia da participação. Orienta a intencionalidade educativa para o desenvolvimento do pertencimento que gera participação através da criação de ambientes educativos que reconhecem as semelhanças e incluem todas as diferenças no quotidiano pedagógico (e não apenas pontualmente), mesmo aquelas não presentes na sala ou no contexto (Formosinho e Machado, 2013).

O terceiro eixo remete para uma pedagogia experiencial. Orienta a intencionalidade educativa para a criação de contextos e o desenvolvimento de processos que permitam à criança explorar em comunicação a realidade de pessoas, objetos, natureza, cultura, usando as inteligências sensíveis e os sentidos inteligentes (Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2013). Permitindo que progressivamente a criança encontre formas plurais de expressar, recriar e significar esta realidade.

O quarto eixo remete para uma pedagogia da narração. Orienta a intencionalidade educativa para a criação de narração, interpretação, compreensão, sentido e significado das aprendizagens. Significa construir documentação pedagógica que ajude a criança a narrar a sua aprendizagem e a dos outros, porque através da sua própria narração a criança compreende o que aprendeu, como aprendeu, com quem aprendeu, do que gostou mais ou menos. É através desta interpretação dos processos e das realizações que se alcança a significação das situações vividas (Oliveira-Formosinho, 2018).

Pede-se aos educadores que desafiem a imaginação e a criatividade profissional para conciliar no quotidiano as “duas dinâmicas motivacionais”, a da criança e a dos adultos, no sentido de construir “propostas solidárias” que promovam o desenvolvimento de situações educativas igualmente experienciadas por cada criança, pelo grupo e pela equipa educativa (Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2017).

Isto implica a “suspensão ética” do educador de infância no âmbito da sua mediação pedagógica (ibidem). É preciso suspender gestos e falas, é preciso escutar e esperar, criando espaço e tempo para a exploração curiosa da criança, para a comunicação da sua própria exploração. É preciso saber estimular a autonomia da criança, através de “uma empatia e atenção consciente” de um adulto que escuta e responde. O exercício da escuta e espera documentada permite criar estes espaços e tempos de participação da criança no quotidiano e, simultaneamente, sustentar e facilitar a negociação da planificação educativa e a criação de compromissos entre propósitos da criança e intencionalidade educativa dos adultos.

“A documentação pedagógica que presta atenção consciente à criança tem no âmago dos seus processos a suspensão ética dos saberes, fazeres e poderes da educadora para permitir à criança o exercício dos seus saberes, fazeres e poderes.”

(Oliveira-Formosinho, 2018, p. 43)

Focar-se no ambiente educativo

As jornadas de investigação praxeológica percorridas pela Associação Criança (Oliveira-Formosinho, 1998; Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2001, 2013; Formosinho e Oliveira-Formosinho, 2008) salientam as muitas contribuições para a compreensão da criança como sujeito sociocultural cujos múltiplos contextos de vida e experiência devem ser considerados nos processos de aprendizagem e desenvolvimento desta criança. Isto significa que é preciso pensar os ambientes em que acontecem estes processos, onde a criança é vista como sujeito da aprendizagem e não como objeto respondente.

Este entendimento de que os múltiplos contextos de vida e experiência das crianças interagem com os seus processos de aprendizagem e desenvolvimento é igualmente refletido pelas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (Silva, Marques, Mata e Rosa, 2016). A educação pré-escolar enquanto contexto de socialização no qual a aprendizagem se situa nas vivências interativas dos vários contextos e experiências das crianças, desde o contexto familiar ao contexto educativo do jardim de infância e da sala de atividades, implica uma organização interligada das dimensões que constituem o ambiente educativo da sala.

Neste âmbito insta-se o educador (e a instituição de educação pré-escolar) a planear essa organização e a avaliar o modo como contribui para a educação das crianças, introduzindo os ajustamentos necessários. A organização reflete sobre:

- o estabelecimento educativo (a organização um contexto facilitador do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças, e da formação dos adultos que nele trabalham; a efetivação de meios para melhorar as funções educativas da instituição);
- o ambiente educativo da sala (as formas de interação no grupo; os espaços e materiais disponíveis e a sua organização, a distribuição e a utilização do tempo);
- as relações entre os diferentes intervenientes (entre crianças e crianças e adultos; com pais e famílias; entre profissionais; com a comunidade).

As oportunidades possibilitadas pela organização de um ambiente educativo integrado e interativo são “determinantes para o que as crianças podem escolher, fazer e aprender” (Silva, Marques, Mata e Rosa, 2016, p. 24).

As perspetivas pedagógicas de raiz socio construtivista, também designadas pedagogias participativas, nomeadamente a Pedagogia-em-Participação, o modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna, a abordagem High-Scope, o modelo pedagógico de Reggio Emilia e a proposta de Elinor Goldschmied, são unânimes na atenção que deve ser dada à organização do ambiente educativo para que este reflita quotidianamente a crença na competência participativa da criança e crie múltiplas oportunidades ao nível dos processos de aprendizagem e desenvolvimento (Araújo, 2013).

Para Loris Malaguzzi (1999) o ambiente educativo não é apenas “um local útil e seguro onde se passam horas ativas” (p. 75), é um ambiente vivo que reflete a cultura e as histórias dos seus protagonistas (crianças, famílias, profissionais, comunidade), é um ambiente interativo e comunicativo, visto como algo que educa, e como tal um “terceiro educador” (porque as equipas educativas das escolas de Reggio Emilia reúnem dois educadores) (Gandini, 1999, p. 157).

Para a Pedagogia-em-Participação a criação do ambiente educativo reflete a experiência quotidiana da democracia, porque o objetivo principal deste ambiente é o de incluir todas as vozes num “contexto que participa da construção da competência e participação” (Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2013, p. 24), facilitando e celebrando a coautoria das aprendizagens. Este ambiente deve apoiar o desenvolvimento quotidiano das intencionalidades educativas e das áreas de aprendizagem, como “segundo educador” (recuperando o conceito de Malaguzzi e contextualizando-o na realidade portuguesa) (Oliveira-Formosinho, Passos e Machado, 2016).

Partir deste pressuposto implica que o educador reflita sobre as dimensões pedagógicas que permitem dar visibilidade a uma imagem de criança competente e agente, que colabora no desenvolvimento do quotidiano pedagógico e da sua própria aprendizagem. Implica questionar o ambiente educativo no todo e nas partes que o constituem:

- Transmite mensagens da criança como ser passivo ou como ser com agência?
- Apoia a colaboração ou promove o isolamento?
- É dinâmico (porque relacional), comunicativo (porque interpessoal), vivencial (porque experiencial), ou é estático, pessoal, rotineiro?



Isto significa refletir criticamente sobre:

- **a criação de espaços e a seleção de materiais pedagógicos** que inspirem bem-estar, experiências e aprendizagens plurais, alegria e prazer; espaços e materiais pedagógicos que espelhem as identidades multiculturais e se caracterizem pela sensibilidade estética e o cuidado ético; ver Anexo C – Critérios pedagógicos para a organização do espaço e a seleção dos materiais pedagógicos;
- **a organização de tempos educativos** que incluam os diferentes ritmos e propósitos, as múltiplas linguagens e experiências; cuja sistematização promove segurança e autoconfiança, iniciativa e autonomia; ver Anexos D e E – Organização dos tempos pedagógicos na Pedagogia-em-Participação e Clarificação dos tempos pedagógicos na Pedagogia-em-Participação;
- **o desenvolvimento de interações e relações** que concretizem a participação de todos no cotidiano educativo e “humanizem o espaço de vida e aprendizagem” (Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2013, p. 27); ver Anexo F – As interações adulto-criança(s) como questão vital na Pedagogia-em-Participação;
- **a proposta de várias organizações de grupo** para responder aos diversos modos de participação – individual, pares, pequenos grupos, grande grupo, grupos heterogêneos, grupos alargados (outras salas/turmas);
- **o desenvolvimento de atividades e projetos** que envolvam crianças, adultos e contextos, na problematização de questões e na construção de conhecimento, evidenciando que o ato pedagógico é uma harmonização dos propósitos das crianças e da intencionalidade educativa dos adultos;
- **a construção de envolvimento parental e familiar** no quotidiano de aprendizagem da(s) sua(s) criança(s), revelador de que o bem-estar das famílias se traduz em bem-estar das crianças (e vice-versa);
- **a aproximação à comunidade local, à sociedade e ao mundo** para a ampliação de vivências e aprendizagens, realizadas em comunhão de saberes e experiências;
- **a elaboração de documentação pedagógica**, a qual se situa no centro da ação pedagógica, porque inspira a **observação** e a escuta, apoia a **planificação** e fundamenta a **avaliação** – ver subsecção 2.b.c.

Ainda que o ambiente educativo seja experienciado como um todo (na totalidade das suas dimensões), a reflexão sobre a sua organização requer que se pense cada dimensão em si mesma e na interação com as outras (ver figura 8). As dimensões pedagógicas são multidimensionais e interdependentes (Oliveira-Formosinho, 2016).

A sua interconetividade tem como objetivo o desenvolvimento de:

1. identidades plurais;
2. relações cooperativas;
3. pertenças participativas;
4. explorações comunicativas;
5. significados narrativos.

Focar-se no cotidiano

Para Gilles Brougère (2012), um dos autores que mais reflete sobre o conceito de cotidiano na aprendizagem, é preciso ir além do entendimento de cotidiano como algo que já não oferece surpresa porque está apre(e)ndido e faz parte da rotina do ser, saber, fazer. É preciso acolher o cotidiano como oportunidades ricas em experiências diversas de acordo com cada pessoa (criança e adulto), porque em cada uma delas convivem vivências por descobrir, tais como as suas relações sociais, a sua língua materna, os seus hábitos pessoais e familiares, os eventos marcantes da sua cultura, ou até os acontecimentos diários que surpreenderam (como a viagem para a escola naquele dia). São vivências por partilhar entre todos, e a partir das quais se pode aprender mais sobre cada pessoa, cada pessoa sobre si própria, sobre o “eu”, o “outro”, o “nós”. Para o autor “não se trata mais de dominar as rotinas do dia a dia, mas, com base nelas, descobrir o mundo – ou antes os mundos, os mundos sociais, os mundos simbólicos” (n.p.).

Os autores Gianfranco Staccioli e Penny Ritscher (2017) completam o nosso entendimento sobre a importância do cotidiano na aprendizagem das crianças, porque para as crianças (desde bebês) a vida quotidiana é “um laboratório contínuo” (p. 159) onde tudo poder ser uma viagem de surpresas e descobertas, desde o momento em que acordam até adormecerem. Os acontecimentos do dia a dia, que para os adultos podem ser repetitivos e aborrecidos, são para as crianças desafios constantes de exploração e descoberta: desde como segurar um objeto, desviar-se de um obstáculo, à surpresa que é ver o sabão líquido a sair do dispensador ou a água a correr da torneira com mais ou menor força, à luz que apaga e acende, às peças de um jogo que fazem sons bem mais interessantes do que o jogo em si. Como diz Júlia Oliveira-Formosinho (2018, p. 41) as crianças “possuem uma força vital de orientação para o mundo” e tudo neste mundo é extraordinário e há muito por descobrir.

Para Staccioli e Ritscher (2017) se o cotidiano for entendido como mistério, surpresa, repleto de novidades possíveis, o adulto não precisa de inventar o extraordinário, basta deixar-se maravilhar pela criança maravilhada com a novidade que o cotidiano lhe apresenta, basta querer descobrir algo que não se conhece “por intermédio daquilo que temos à disposição nas mãos, nos olhos, na percepção, nos jogos, nos movimentos” (p. 160).

No entanto, os acontecimentos do dia a dia das crianças ainda estão longe de ser seriamente considerados na vida da escola e da aprendizagem, porque, como afirmam Carvalho e Fochi (2016), estes acontecimentos do cotidiano não “possuem o status que os momentos dedicados à apropriação dos conhecimentos sistematizados pela humanidade ocupam nas jornadas das crianças nas escolas” (p.156). Ora, acolher o cotidiano do ser, estar, saber, fazer, é importante para aproximar os discursos pedagógicos dos diálogos das crianças, para criar pontes e diálogos entre as identidades e culturas das crianças e as identidades e as culturas dos adultos, referindo Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013).

Isto significa reconhecer que as crianças aprendem muito além do que os adultos estabelecem nas suas planificações e nas suas orientações (na sua maioria, mais instruções do que orientações) e, por isso, é preciso que a vida da escola e da aprendizagem se abra à vida quotidiana e acolha os seus acontecimentos extraordinários. Para Carvalho e Fochi (2016) é preciso criar uma “pedagogia do cotidiano” que inspire os adultos a acolher, partilhar, impulsionar crianças (e não alunos passivos e recetáculos), linguagens (ao invés de conteúdos), experiências (e não transmissão).

“Uma escola das crianças é aquela que se atém ao cotidiano, não apenas ao cotidiano do interior da escola, mas, sobretudo, ao cotidiano da criança, porque ela não está o tempo todo na escola. A criança tem um cotidiano extraescolar que requer diálogo com o da escola [...] O cotidiano de uma escola das crianças seria aquele que consegue equilibrar o cotidiano extraescolar [muito marcado pela experiência familiar] com o que acontece dentro da escola.”

(Staccioli, 2017, p. 161)



Para a Pedagogia-em-Participação uma tarefa desafiadora do educador de infância é a de desenvolver uma “prática testemunhal” no cotidiano, inspirando-se no pensamento de Paulo Freire (2009). Uma prática que transforme o espaço e o tempo que a criança vive, as interações e relações que vivencia, o cotidiano da aprendizagem que experiencia, as atividades e projetos que desenvolve, a avaliação em que participa. Uma transformação que torna real o envolvimento das crianças, desde bebês, como co-construtoras das situações de aprendizagem que incluem os seus propósitos integrados com os propósitos dos educadores de infância (Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2017). Significa acolher no seio do cotidiano pedagógico o ser e estar de cada criança, os seus saberes e propósitos, os seus impulsos de curiosidade e os seus poderes de exploradora, descobridora, planejadora, criadora, narradora e interpretadora. Este é um cotidiano mais rico, mais diverso, mais desafiante, onde o poder é partilhado e se institui a participação.

Para Júlia Oliveira-Formosinho (2018) o desenvolvimento de uma prática testemunhal no cotidiano tem no seu coração a descoberta da criança, que requer do adulto uma mediação pedagógica que sabe suspender-se para esperar a resposta imprevisível, muitas vezes surpreendente, da criança; que não cria atividades estandardizadas e diretivas para obter respostas previsíveis. É uma mediação pedagógica que se deixa maravilhar e se renova quando se baseia nos “saberes experienciais concretos de cada criança e do grupo” (p. 48). E mais uma vez, a documentação pedagógica é uma estratégia poderosa de suspensão do dizer e fazer do adulto para registar esta prática testemunhal, que permite a interrogação para melhor escutar, conhecer e incluir a criança no cotidiano pedagógico.

Isto traz exigências para os educadores de infância e equipas educativas assim como para os formadores destes profissionais. Os primeiros precisam de:

- acreditar (noutra imagem de criança e de relação entre criança e adultos);
- querer (transformar as suas práticas para as conciliar com esta outra imagem de criança e relação);
- cooperar (partilhando o poder sobre os percursos de aprendizagem);
- construir (saberes e crenças fundamentados em conhecimento explícito da práxis pedagógica);
- promover (um ambiente educativo e um cotidiano praxeológico participativo, transformando espaços, materiais, tempos, interações, atividades e projetos, avaliação);
- refletir e persistir (as dúvidas, as questões, as hesitações, os confrontos, os erros, também fazem parte da ação pedagógica e da aprendizagem profissional experiencial).

Os segundos precisam de crenças e saberes, valores e práticas, ética, conhecimento da teoria e da investigação relevante; exigindo também reflexão e persistência.

Focar-se na equipa educativa

As pedagogias participativas são consonantes na importância dada ao desenvolvimento de práticas colaborativas entre os elementos constituintes da equipa educativa, seja da equipa que trabalha com o mesmo grupo de crianças, seja das equipas mais alargadas. Para o modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna, o trabalho em equipa é um princípio fundante para a mobilização de um trabalho realizado em cooperação e a constituição de uma comunidade de aprendizagem enquanto “espaço de compreensão recíproca, de diálogo e de escuta” (Folque e Bettencourt, 2018, p.121). A abordagem High-Scope utiliza o que denomina de “abordagem de equipa” numa procura de consistência e continuidade dos processos de educação e cuidados, reconhecendo nesta abordagem o seu potencial de crescimento profissional dos adultos na criação de respostas de qualidade às crianças (Hohmann e Weikart, 1997). Na criação das escolas de Reggio Emilia, Loris Malaguzzi deu ênfase aos aspetos interativos e construtivistas, às relações e ao espírito de cooperação, ao esforço individual e coletivo dos seus protagonistas (crianças, professores, famílias). O “co-ensino enquanto trabalho em forma de colegiado” representa no seio do modelo pedagógico Reggio Emilia uma trave-mestra de apoio ao processo ativo de educação das crianças, dos professores e das famílias, e de construção de escolas agradáveis e confortáveis para todos (Malaguzzi, 1999).

“O ditado africano “Para educar uma criança é precisa toda uma aldeia” representa bem a necessidade de enquadrarmos a educação das crianças numa comunidade. [...] A escola [desde a creche] é, assim, um local onde, em cooperação (profissionais e famílias), apoiamos a entrada das crianças no mundo social em que vivem.”

(Folque e Bettencourt, 2018, p. 120)

Para a Pedagogia-em-Participação o desenvolvimento de equipas educativas colaborativas institui-se enquanto meio para promover a equidade e a justiça social (Formosinho e Figueiredo, 2014). Para tal, é preciso investir na criação de condições favoráveis ao desenvolvimento das competências de todo o pessoal educativo, nomeadamente ao nível do trabalho com todo o tipo de diversidades, incluindo as diversidades étnicas e socioeconómicas. João Formosinho (2013) diz que administrar uma

escola implica, concomitante a outras tarefas, criar espaços e tempos para o trabalho colaborativo em equipa, no seio do qual se desenvolvem relações interpessoais e se experienciam compromissos de ajustamento de ideias, conhecimentos, estilos de trabalho e até de limitações e constrangimentos da vida pessoal.

Em contextos de desenvolvimento da Pedagogia-em-Participação no quotidiano pedagógico a criação de comunidades de aprendizagem (incluindo educadores de infância, auxiliares de educação, lideranças pedagógicas) é crucial para construir uma cultura pedagógica comum que suporte a coerência, a articulação, a continuidade das práticas e dos processos educativos (Formosinho e Oliveira-Formosinho, 2008). No entendimento de que a aprendizagem de uma cultura pedagógica comum não se encontra restrita aos pares profissionais e às equipas educativas de grupos de crianças, visa-se que a comunidade de aprendizagem evolua no sentido de uma organização de aprendizagem que envolva os demais atores e líderes educativos e comunitários (ibidem).

Considerando como foco a criação de comunidades de aprendizagem e a construção de equipas educativas colaborativas, importa salientar o papel imprescindível de programas situados, consistentes, de desenvolvimento profissional em contexto para todos os seus elementos (Formosinho e Oliveira-Formosinho, 2008; Formosinho e Figueiredo, 2014). Neste âmbito a formação participada em contexto para o desenvolvimento profissional (ver subsecção 1.a.) é considerada o processo privilegiado para reconstruir a pedagogia, porque se centra nas práticas e desenvolve diálogos entre o desenvolvimento profissional, a práxis pedagógica e a investigação.

Os processos de desenvolvimento profissional partem da identificação coletiva de necessidades e propósitos (referidos à realidade de práticas e quotidianos educativos) e prosseguem na definição conjunta de caminhos de aprendizagem e desenvolvimento profissional que tornam possível a transformação pedagógica. Neste sentido, valoriza-se o conhecimento que é relevante para esta prática. Na reflexão colaborativa sobre a realidade dos contextos de trabalho estabelecem-se focagens para a experimentação pedagógica que evolui por ciclos de ação e reflexão com vista a alcançar progressivamente a mudança e a inovação.



A criação de encontros múltiplos consolida a criação de comunidades aprendizagem e a construção de equipas educativas colaborativas, nomeadamente por via de encontros formativos entre educadores e auxiliares, entre educadores e mediadores pedagógicos (líderes pedagógicos ou formadores em contexto), entre mediadores pedagógicos e auxiliares, entre estes dois últimos e educadores (e outros colaboradores).

A vivência destes processos de desenvolvimento profissional em contexto, que compartilham uma cultura pedagógica participativa comum, resulta em benefícios significativos para todos, ressaltando-se a satisfação profissional de ver identidades pessoais e profissionais reconhecidas, assim como a sintonia crescente de práticas e processos que promove respostas de qualidade às crianças e, em consequência, gera bem-estar nas crianças (e nas equipas educativas) e conquista o bem-estar dos pais e famílias (Oliveira-Formosinho, Passos e Machado, 2016). Criar o habitus da escuta, da cooperação e da reflexão, que cria bem-estar entre equipa educativa, crianças, famílias (e outros colaboradores e parceiros), desinstala receios e fortalece identidades pessoais, sociais e escolares, “preparadas” e “prontas” para vivenciar transições sucedidas (Oliveira-Formosinho, Lima e Sousa, 2016; Oliveira-Formosinho, Formosinho e Monge, 2016).

“A partilha das dificuldades e das conquistas entre pares promove a criação de um ambiente de trabalho (reflexão, diálogo, partilha) em cooperação: a ideia de que não estamos sozinhos no caminho de construir uma resposta (para crianças e famílias) com mais qualidade, clareza e significado. A comunicação e a troca de experiências tornam os processos mais reflexivos e mais prazerosos.”

(Educadora que vivencia processos de desenvolvimento profissional em contexto, 2018)

“Penso que o que foi mais relevante foi a forma simples e muito compreensível como foi apresentada a Pedagogia-em-Participação, tendo ficado, na minha opinião, claro para toda a gente. Considero muito importante a sua compreensão por todos, pois é nela que assenta o nosso trabalho.”

(Auxiliar que vivencia processos de desenvolvimento profissional em contexto, 2018)

“Os processos da formação interna motivaram uma maior abertura ao trabalho colaborativo, à partilha das experiências profissionais e do quotidiano pedagógico, seja entre nós [educadoras], seja com as auxiliares. A abertura ao diálogo com o par, a formadora, a auxiliar trouxe um olhar renovado sobre o quotidiano pedagógico e ajudou-nos a torná-lo mais integrador.”

(Educadora que vivencia processos de desenvolvimento profissional em contexto, 2017)

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (Silva, Marques, Mata e Rosa, 2016) salientam recorrentemente a comunicação entre os elementos da equipa de sala para a reflexão e o desenvolvimento do processo pedagógico e as aprendizagens das crianças, que apoiada em registos e documentos permite a articulação e a coerência entre práticas no processo educativo. Sugerem ainda a realização do trabalho em equipa a vários níveis: reuniões regulares da equipa que trabalha com o mesmo grupo de crianças para desenvolver uma ação articulada; encontros periódicos entre os educadores de infância, num ambiente relacional de cooperação, enquanto meio de desenvolvimento profissional e de melhoria das práticas com efeitos na educação das crianças; encontros entre profissionais de diferentes níveis educativos para garantir a articulação e a continuidade do processo na educação de cada criança. Para o efeito, o estabelecimento educativo deve favorecer as relações, e o trabalho em equipa, entre profissionais que têm um papel na educação das crianças, cabendo ao diretor/coordenador pedagógico, em colaboração com os educadores, encontrar as formas e os momentos deste trabalho de equipa.

Aprender como um processo de ciclo de vida é orientado para aqueles que queremos servir

“Formar professores não é uma tarefa que se encerra em si própria, mas que deve ser vista como um meio para garantir aos alunos o direito substantivo à aprendizagem”

(Oliveira-Formosinho, 2004, p. 152)

A aprendizagem profissional do educador de infância entendida como processo transformativo e transformador não se circunscreve na pessoa que aprende, no seu saber e no seu saber-fazer (Oliveira-Formosinho, 2005), porque “educar é uma ação para as pessoas, com pessoas e através de pessoas, pois é um processo de desenvolvimento humano” (Formosinho, 2013, p. 19).

Na esteira do pensamento de Paulo Freire (2009) entende-se que não existe separação entre a aprendizagem da docência e a aprendizagem do discente, porque “quem ensina, ensina alguma coisa a alguém” (p. 23) e este ensino só é ensino se resultar em aprendizagem que permita recriar ou transformar o ensinado.

Implica, portanto, uma aprendizagem profissional inscrita em processos de desenvolvimento profissional orientados para a aprendizagem crianças. Inscreve-se, por isso, em processos isomórficos que reconhecem as transações entre o eu, o outro, o meio, bem como o contributo do indivíduo no funcionamento do processo transformativo, com o qual se deve sentir comprometido (Formosinho e Oliveira-Formosinho, 2008; Sousa, 2016). A formação profissional precisa de integrar tempos e conteúdos formativos; integrar contextos, processos e realizações; integrar os diversos atores; porque se concebe a pedagogia da formação na linha da teoria do desenvolvimento humano (Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2018).

Para a Pedagogia-em-Participação a experiência formativa precisa de passar por uma atitude reflexiva (sobre a aprendizagem como processo que inclui erros e sucessos) e precisa de olhar criança e adulto na instância do isomorfismo pedagógico:

- como seres (isomorfia do ser – tanto criança como adulto são pessoas e são ambos competentes);
- como aprendentes (isomorfia do aprender – tanto criança como adulto têm igual direito a aprender e tanto uma como o outro são consequência dos modos de ensinar e aprender; o que é facilitador da aprendizagem do adulto, é facilitador da aprendizagem da criança).

Isto cria um contexto e uma cultura que, por sua vez, criam interatividade: a pedagogia não é ensinada como separada do quotidiano onde se faz pedagogia, é ensinada para que ela seja em si a orientação para ensinar os outros. Desenvolver Pedagogia-em-Participação implica compreender as relações entre o que se faz e o que as crianças aprendem, implica compreender o desenvolvimento da práxis no quotidiano enquanto meio para a aprendizagem da criança (Oliveira-Formosinho, 2005, 2019).

Os formadores como mediadores pedagógicos de uma aprendizagem profissional experiencial precisam de reconstruir a sua práxis formativa como espaço de escuta ativa dos respetivos formandos. Isso implica, reconhecer-lhes agência nos processos formativos, nos quais se incluem os seus propósitos para o desenvolvimento transformador da ação quotidiana. A práxis formativa é assim entendida como espaço de escuta documentada, inclusão, negociação e de encontro de pensamento e ação pedagógica. Como tal, a qualidade das interações e relações torna-se central (Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2018).

“[Desenvolver formação profissional como prática testemunhal] exige que se remonte à compreensão da imagem de criança e às expectativas que essa imagem sugere na conceção de escola, educação, pedagogia em sala e na relação entre formação da criança e formação do profissional. Nesta perspetiva, a formação é vista ao serviço das crianças e famílias e a sua qualidade é refletida na interatividade das oportunidades que oferece à criança, à família e à equipa educativa.”

(Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2018, p.21)

Glossário

A aprendizagem do ciclo de vida do profissional

Focar-se na visão do mundo

Aprendizagem do ciclo de vida do profissional: É um processo de crescimento profissional em companhia focalizado na transformação da práxis (Oliveira-Formosinho, 1998).

Conscientização crítica: De acordo com Paulo Freire (1970) trata-se do aprofundamento da tomada de consciência sobre a própria situacionalidade, ou seja, sobre as condições de espaço-tempo que marcam a pessoa e que a própria pessoa marca. Deste pensar crítico através do qual a pessoa se descobre em “situação” emerge a capacidade para se inserir e intervir na realidade que se vai revelando, empenhando-se na transformação da sua “situação”.

Paradigma epistemológico: Remete para a instância epistemológica da pedagogia entendida como a construção de conhecimento das crianças em conetividade com a construção de conhecimento pedagógico dos educadores (Oliveira-Formosinho e Sousa, 2019).

Paradigma da complexidade: De acordo com Edgar Morin (2002) há complexidade quando elementos diferentes são inseparáveis constitutivos do todo (como o económico, o político, o sociológico, o psicológico, o afetivo, o mitológico), e há um tecido interdependente, interativo e recursivo entre o objeto de conhecimento e o seu contexto, entre as partes e o todo, o todo e as partes, as partes entre si. Ao invés de reduzir o ser humano, os contextos, o conhecimento (de processos e conteúdos), a elementos dispersos e compartimentados, o paradigma da complexidade reconhece-os como interativos e integrados.

Pedagogia isomórfica: A pedagogia isomórfica reconhece as crianças e os adultos como pessoas e implica uma pedagogia do envolvimento, que reconhece o conhecimento prévio e a experiência dos participantes e envolve-os ativamente nos processos de suas próprias mudanças. Como todos os seres humanos (sejam eles adultos, sejam crianças) aprendem por meio de processos homólogos, a interação interpessoal é um suporte temporário,

mas importante da aprendizagem intrapessoal de ambos. Há uma interdependência entre a dimensão intrapessoal do processo de aprendizagem – a construção de jornadas de aprendizagem individuais – e a dimensão interpessoal – essa construção das jornadas de aprendizagem individual dentro de uma comunidade de aprendizagem. Existem diferentes níveis do isomorfismo: no isomorfismo ontológico tanto crianças como adultos são merecedores de respeito e do exercício dos seus direitos; no isomorfismo psicológico tanto crianças como adultos aprendem em participação e envolvimento; no isomorfismo pedagógico tanto crianças como adultos precisam de vivenciar situações educativas libertadoras que lhes garantam voz e respostas (Formosinho e Oliveira-Formosinho, 2019).

Focar-se na intencionalidade educativa

Negociação: Processo de debater e criar consenso entre o grupo de crianças e equipa educativa sobre os processos e os conteúdos da aprendizagem, assim como sobre os ritmos e os modos de desenvolver a aprendizagem. Trata-se de uma participação mediada na definição de uma planificação educativa solidária – é um instrumento de participação que leva as crianças a entrar e a atuar no currículo, um território exclusivo dos educadores e professores na pedagogia transmissiva (Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2013).

Focar-se no ambiente educativo

Sensibilidade estética e cuidado ético: De acordo com Paulo Freire (2009), o desenvolvimento de um pensar, fazer, dizer críticos, concretiza-se por via de uma prática educativa que concilia estética e ética, “boniteza e decência”. Educar para a criticidade exige profundidade e não superficialidade, exige o poder comunicativo e o poder ético do respeito por cada identidade pessoal e social, da criação de ambientes educativos seguros e acolhedores, confortáveis e amigáveis, abertos ao brincar e aprender, garantes de diálogos interculturais (Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2013).

Focar-se no cotidiano

Prática testemunhal: Para Paulo Freire (2009) a prática educativa do professor que pensa certo (que tanto respeita o senso comum do educando como respeita e estimula a sua capacidade criadora) exige rigor e coerência entre o que diz e o que faz. Afirmar a imagem de criança competente, com agência e capacidade e gosto pela colaboração, exige a criação de quotidianos e processos educativos que testemunhem no dia a dia esta imagem de criança como identidade com agência, capaz de participar no quotidiano vivencial da sala de atividades e do centro educativo. Trata-se de uma prática educativa que vê a criança como pessoa, um ser com autonomia e participação, um ser com direito à co-construção da sua jornada de aprendizagem (Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2017)

Focar-se na equipa educativa

Colaboração x Cooperação: “Colaborar” e “cooperar” têm o prefixo “co” que designa uma ação conjunta, mas têm distinção no seu significado etimológico, em que “colaborar” vem do latim laborare, que significa trabalhar em conjunto; e “cooperar” vem do latim operare, que significa atuar conjuntamente com outros com o mesmo fim (Boavida e Ponte, 2002). “Operar” é uma ação entendida como operação simples, definida com um plano prévio; por sua vez, “laborar” concebe-se enquanto desenvolvimento de uma atividade para determinados fins, implicando o pensamento, a preparação, a reflexão, a formação, o empenhamento. Neste sentido, a colaboração requer uma maior dose de partilha e interação do que a simples realização conjunta de diversas operações atribuída à cooperação (ibidem).

Aprender como um processo de ciclo de vida é orientado para aqueles que queremos servir

Profissionais de desenvolvimento humano: O conceito abrange as profissões que trabalham com pessoas em contacto interpessoal direto, sendo essa interação o próprio processo e parte significativa do conteúdo da intervenção profissional. Estes processos de desenvolvimento humano implicam trabalhar com as pessoas, trabalhar para as pessoas e trabalhar através das pessoas, mais do que uma ação sobre pessoas (Formosinho, 2013).

Referências bibliográficas

(e recursos de apoio aos processos da formação em contexto)

A aprendizagem do ciclo de vida do profissional

Focar-se na visão do mundo

- Formosinho, J. (2007). O currículo uniforme pronto-a-vestir tamanho único, Mangualde: Edições Pedagogo.
- Formosinho, J. (2013). Modelos curriculares na educação básica – o caminho das pedagogias explícitas (Prefácio). In J. Oliveira-Formosinho (org.), Modelos curriculares para a educação de infância: Construindo uma práxis de participação. Coleção Infância, 1 (4ª edição). Porto: Porto Editora, pp. 1-23.
- Formosinho, J. e Oliveira-Formosinho, J. (2008). Pedagogy-in-Participation: Childhood Association's approach. Research Report. Lisbon: Aga Khan Foundation.
- Formosinho, J. e Oliveira-Formosinho, J. (2019). Em busca de uma abordagem holística para a avaliação pedagógica. In J. Oliveira-Formosinho e C. Pascal (eds.), Documentação pedagógica e avaliação na educação infantil: um caminho para a transformação. Porto Alegre: Penso, pp. 96-110.
- Freire, P. (1970). Pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra.
- Morin, E. (2002). Os sete saberes para a educação do futuro. Lisboa: Instituto Piaget.
- Oliveira-Formosinho, J. (2016). A formação em contexto: a mediação do desenvolvimento profissional praxeológico. In V. A. Cancian, S. Gallina, N. Weschenfelder (orgs.), Pedagogias das infâncias, crianças e docências na educação infantil. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, pp.87-111. Retirado de https://www.researchgate.net/publication/309386436_A_formacao_em_contexto_A_mediacao_do_desenvolvimento_profissional_praxiologico
- Oliveira-Formosinho, J. e Formosinho, J. (2013). Pedagogia-em-Participação: a perspectiva educativa da Associação Criança. Porto: Porto Editora. Retirado de <https://www.centro-olivais.com/wp-content/uploads/2019/03/Brochura-Pedagogia-em-Participa%C3%A7%C3%A3o.pdf>
- Oliveira-Formosinho, J. e Formosinho, J. (2017). Pedagogia-em-Participação: a documentação pedagógica no âmago da instituição dos direitos da criança no cotidiano. Revista Em Aberto, volume 30, número 100, set./dez., pp. 115-130. Retirado de <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/3391/pdf>
- Sousa, J. e Fochi, P. (2017). Participatory pedagogies with children: making real children's rights. Keynote co-apresentada na 27a Conferência EECERA, Bolonha, Itália.

Focar-se na intencionalidade educativa

- Formosinho, J. e Machado, J. (2013). Da pedagogia burocrática à pedagogia intercultural: diversidade cultural na escola para todos. In T. Kishimoto e J. Oliveira-Formosinho (orgs.), Em busca da pedagogia da infância. Porto Alegre: Penso Editora, pp. 168-187. Retirado de <https://repositorio.ucp.pt/handle/10400.14/22656>
- Oliveira-Formosinho, J. (2014). A avaliação holística: a proposta da Pedagogia-em-Participação. Retirado de <http://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/viewFile/6346/4923>
- Oliveira-Formosinho, J. (2018). Pedagogia-em-Participação: Modelo pedagógico para a educação em creche. In J. Oliveira-Formosinho e S. B. Araújo (eds.), Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche. Coleção Infância, 22. Porto: Porto Editora, pp. 29-70.
- Oliveira-Formosinho, J. e Formosinho, J. (2013). Pedagogia-em-Participação: a perspectiva educativa da Associação Criança. Porto: Porto Editora. Retirado de <https://www.centro-olivais.com/wp-content/uploads/2019/03/Brochura-Pedagogia-em-Participa%C3%A7%C3%A3o.pdf>
- Silva, I. L. (coord.), Marques, L., Mata, L. e Rosa, M. (2016). Orientações curriculares para a Educação Pré-escolar. Lisboa: Ministérios da Educação/DGE. Retirado de https://www.dge.mec.pt/ocpepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf

Focar-se no ambiente educativo

- Araújo, S. B. (2013). Dimensões da pedagogia em creche: Princípios e práticas ancorados em perspectivas pedagógicas de natureza participativa. In J. Oliveira-Formosinho e S. B. Araújo, Educação em creche: Participação e Diversidade. Coleção Infância, 18. Porto: Porto Editora, pp. 29-74.
- Formosinho, J. e Oliveira-Formosinho, J. (2008). Pedagogy-in-Participation: Childhood Association's approach. Research Report. Lisbon: Aga Khan Foundation.
- Freire, P. (2009). Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 40ª edição. São Paulo: Paz e Terra.
- Gandini, L. (1999). Espaços educacionais e de envolvimento pessoal. In C. Edwards, L. Gandini e G. Forman (eds.), As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed, pp. 145-158.
- Malaguzzi, L. (1999). História, Ideias e Filosofia Básica. In C. Edwards, L. Gandini e G. Forman (eds.), As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed, pp. 59-104.
- Oliveira-Formosinho, J. (1998). O desenvolvimento profissional das educadoras de infância. Um estudo de caso. Tese de Doutoramento em Estudos da Criança. Braga: Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho.
- Oliveira-Formosinho, J. (2016). As gramáticas pedagógicas participativas e a construção da identidade da criança. Textura – Revista de Educação e Letras, volume 18, número 36, jan./abr., pp.133-152. Retirado de <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/1747>
- Oliveira-Formosinho, J. e Formosinho, J. (orgs.) (2001). Associação Criança: um contexto de formação em contexto. Braga: Livraria Minho.
- Oliveira-Formosinho, J. e Formosinho, J. (2013). Pedagogia-em-Participação: a perspectiva educativa da Associação Criança. Porto: Porto Editora. Retirado de <https://www.centro-olivais.com/wp-content/uploads/2019/03/Brochura-Pedagogia-em-Participa%C3%A7%C3%A3o.pdf>
- Oliveira-Formosinho, J., Passos, F. e Machado, I. (2016). O bem-estar das crianças, famílias e equipas educativas: as transições sucedidas. In J. Formosinho, G. Monge e J. Oliveira-Formosinho (orgs.), Transição entre ciclos educativos: uma investigação praxeológica. Porto: Porto Editora, pp. 35-54.
- Silva, I. L. (coord.), Marques, L., Mata, L. e Rosa, M. (2016). Orientações curriculares para a Educação Pré-escolar. Lisboa: Ministérios da Educação/DGE. Retirado de https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf

Focar-se no quotidiano

- Brougère, G. (2012). A aprendizagem no cotidiano. Retirado de <https://novaescola.org.br/conteudo/541/a-aprendizagem-no-cotidiano>
- Carvalho, R. S. e Fochi, P. (2016). "O muro serve para separar os grandes dos pequenos": narrativas para pensar uma pedagogia do quotidiano na educação infantil. Textura – Revista de Educação e Letras, volume 18, número 36, jan./abr., pp. 153-170. Retirado de <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/1949/1458>
- Freire, P. (2009). Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 40ª edição. São Paulo: Paz e Terra.
- Oliveira-Formosinho, J. (2018). Pedagogia-em-Participação: Modelo pedagógico para a educação em creche. In J. Oliveira-Formosinho e S. B. Araújo (eds.), Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche. Coleção Infância, 22. Porto: Porto Editora, pp. 29-70.
- Oliveira-Formosinho, J. e Formosinho, J. (2013). Pedagogia-em-Participação: a perspectiva educativa da Associação Criança. Porto: Porto Editora. Retirado de <https://www.centro-olivais.com/wp-content/uploads/2019/03/Brochura-Pedagogia-em-Participa%C3%A7%C3%A3o.pdf>
- Oliveira-Formosinho, J. e Formosinho, J. (2017). Pedagogia-em-Participação: a documentação pedagógica no âmago da instituição dos direitos da criança no quotidiano. Revista Em Aberto, volume 30, número 100, set./dez., pp. 115-130. Retirado de <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/3391/pdf>
- Staccioli, G. e Ritscher, P. (2017). Um laboratório da maravilha: marcas do cotidiano para a construção de uma pedagogia que acolhe o universo das crianças. Revista Em Aberto, volume 30, número 100, set./dez., pp. 159-166. Retirado de <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/3463/pdf>

Focar-se na equipa educativa

- Boavida, A. M. e Ponte, J. P. (2002). Investigação colaborativa: potencialidades e problemas. In Grupo de Trabalho de Investigação (org.), *Refletir e investigar sobre a prática profissional*. Lisboa: APM, pp. 43-55.
- Folque, M. A. e Bettencourt, M. (2018). O modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna em creche. In J. Oliveira-Formosinho e S. B. Araújo (eds.), *Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche*. Coleção Infância, 22. Porto: Porto Editora, pp. 113-138.
- Formosinho, J. (2013). Os professores como profissionais de desenvolvimento humano – Contributos para a administração de uma escola para pessoas. *Revista ELO (Revista do Centro de Formação Francisco de Holanda)*, 20, julho, pp. 13-20.
- Formosinho, J. e Figueiredo, I. (2014). Promovendo a equidade num contexto de educação de infância: o papel das equipas educativas colaborativas. *RELAdEI – Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 3 (1), abril, pp. 25-42. Retirado de <https://www.usc.gal/revistas/index.php/reladei/article/view/4706/5062>
- Formosinho, J. e Oliveira-Formosinho, J. (2008). *Pedagogy-in-Participation: Childhood Association's approach*. Research Report. Lisbon: Aga Khan Foundation.
- Hohmann, M. e Weikert, D. P. (1997). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Malaguzzi, L. (1999). História, Ideias e Filosofia Básica. In C. Edwards, L. Gandini e G. Forman (eds.), *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre: Artmed, pp. 59-104.
- Oliveira-Formosinho, J., Formosinho, J. e Monge, G. (2016). Algumas lições aprendidas. In J. Formosinho, G. Monge e J. Oliveira-Formosinho (orgs.), *Transição entre ciclos educativos: uma investigação praxeológica*. Porto: Porto Editora, pp. 197-203.
- Oliveira-Formosinho, J., Lima, A. e Sousa, J. (2016). Do modo solitário ao modo solidário: a conquista das transições bem-sucedidas. In J. Formosinho, G. Monge e J. Oliveira-Formosinho (orgs.), *Transição entre ciclos educativos: uma investigação praxeológica*. Porto: Porto Editora, pp. 55-79.
- Oliveira-Formosinho, J., Passos, F. e Machado, I. (2016). O bem-estar das crianças, famílias e equipas educativas: as transições sucedidas. In J. Formosinho, G. Monge e J. Oliveira-Formosinho (orgs.), *Transição entre ciclos educativos: uma investigação praxeológica*. Porto: Porto Editora, pp. 35-54.
- Silva, I. L. (coord.), Marques, L., Mata, L. e Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a Educação Pré-escolar*. Lisboa: Ministérios da Educação/DGE. Retirado de https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf

Aprender como um processo de ciclo de vida é orientado para aqueles que queremos servir

- Formosinho, J. e Oliveira-Formosinho, J. (2008). *Pedagogy-in-Participation: Childhood Association's approach*. Research Report. Lisbon: Aga Khan Foundation.
- Formosinho, J. (2013). Os professores como profissionais de desenvolvimento humano – Contributos para a administração de uma escola para pessoas. *Revista ELO (Revista do Centro de Formação Francisco de Holanda)*, 20, julho, pp. 13-20.
- Oliveira-Formosinho, J. (2004). A participação guiada – coração da pedagogia da infância? *Revista Portuguesa de Pedagogia – Infância: Família, comunidade e educação (Revista da Faculdade de Psicologia e Ciências de Educação da Universidade de Coimbra)*, Ano 38, 1, 2 e 3, pp. 145-158.
- Oliveira-Formosinho, J. (2005). Da formação dos supervisores cooperantes à formação dos futuros professores de crianças – O ciclo da homologia formativa. In C. Guimarães (org.), *Perspectivas para Educação Infantil*. São Paulo: Junqueira e Marin Editores, pp 3-31.
- Oliveira-Formosinho, J. e Formosinho, J. (2018). A formação como pedagogia da relação. *Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade*, volume 27, número 51, jan./abr., pp. 19-28. Retirado de <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/4963>
- Sousa, J. (2016). *Formação em Contexto: Um estudo de caso praxiológico*. Dissertação de Mestrado em Educação de Infância – Estudos Avançados. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa.

Anexo A

Experimentar a construção da documentação pedagógica

Documentar não significa o registo cronológico de uma sequência de atividades didáticas. Nem significa acumular registos fotográficos, áudio ou vídeo, notas de campo ou produções das crianças. Documentar significa construir uma narrativa de aprendizagem, significa construir uma história de aprendizagem que “construirá a sua memória” (Oliveira-Formosinho, 2018).

Documentar implica:

1. Criar espaço e tempo para experienciar a instância da suspensão, para ver, observar, escutar. Significa ver os sinais das crianças e escutar a sua voz (notar), tomar consciência do que viu e ouviu (tornar-se consciente), deixar-se maravilhar e sentir-se impelido a registar (anotar) a(s) criança(s) em ação no contexto natural da situação pedagógica (o que está a fazer a criança, como está a fazer; com o quê/com quem interage; que desafios encontra, como os resolve; o que exprime, o que verbaliza).
2. Registrar o observado e o escutado através de diversas linguagens disponíveis (tomar notas, gravar as vozes em áudio, fotografar, gravar em vídeo, reunir as produções das crianças). Estes registos constituem fonte de informação que permite fazer a conexão de texto, imagem e produções que precisam de ser organizados e editados.
3. Selecionar e editar as fontes de informação como meio para construir a narrativa de aprendizagem, a história do percurso de aprendizagem, individual (portfólio de aprendizagem da criança) ou do grupo (documentação coletiva exposta nas paredes); uma história contextual, coerente, articulada da(s) aprendizagem(s) vivenciada(s).
4. Interrogar, interpretar e analisar reflexivamente a situação selecionada (como a criança se sente, como aprende, o que está a aprender, que significados está a construir). A análise e a interpretação do fazer, do sentir e do aprender da criança podem suportar-se em: eixos de intencionalidade educativa e áreas de aprendizagem da Pedagogia-em-Participação (Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2013); áreas de conteúdo das Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (Silva, Marques, Mata e Rosa, 2016); instrumentos pedagógicos de observação e avaliação, como Bem-estar (Laevers et al., 2005), Envolvimento (Laevers et al., 2005) e Target (Bertram e Pascal, 2009).

Para mais informação, consultar:

- Azevedo, A. (2009). Revelando a aprendizagem das crianças: a documentação pedagógica. Tese de Mestrado em Educação de Infância. Braga: Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho.
- Azevedo, A. (2019). A observação e documentação pedagógica: um desafio à mudança. *Cadernos de Educação de Infância (Revista da Associação de Profissionais de Educação de Infância)*, 117, pp. 6-14.
- Bertram, T. e Pascal, C. (2009). Manual DQP – Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias. Lisboa: Ministério da Educação. Retirado de https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/manual_dqp.pdf
- Ferreira, C. (2016). Transformando a planificação pedagógica: um estudo em contexto de creche. Dissertação de Mestrado em Educação de Infância – Estudos Avançados. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa.
- Gomes, S. (2017). O impacto da permeabilidade entre o mundo interior e o mundo exterior na aprendizagem das crianças em contexto de creche. Dissertação de Mestrado em Educação de Infância – Estudos Avançados. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa.
- Laevers, F. (ed.) (2005). Well-being and Involvement in Care. A process-oriented self-evaluation instrument for care settings. Leuven: Kind e Gezin and Research Centre for Experiential Education. Retirado de <https://www.kindengezin.be/img/sics-ziko-manual.pdf>
- Lima, A. (2017). Uma narrativa de transformação da práxis: um estudo de caso no âmbito da Pedagogia-em-Participação. Dissertação de Mestrado em Educação de Infância – Estudos Avançados. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa.
- Oliveira-Formosinho, J. (2018). Pedagogia-em-Participação: Modelo pedagógico para a educação em creche. In J. Oliveira-Formosinho e S. B. Araújo (eds.), *Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche. Coleção Infância*, 22. Porto: Porto Editora, pp. 29-70.
- Oliveira-Formosinho, J. e Formosinho, J. (2013). Pedagogia-em-Participação: a perspetiva educativa da Associação Criança. Porto: Porto Editora. Retirado de <https://www.centro-olivais.com/wp-content/uploads/2019/03/Brochura-Pedagogia-em-Participa%C3%A7%C3%A3o.pdf>
- Oliveira-Formosinho, J. e Sousa, J. (2019). Developing pedagogic documentation: children and educators learning the narrative mode. In J. Formosinho e J. Peeters (eds.), *Understanding pedagogic documentation in early childhood education: revealing and reflecting on high quality learning and teaching*. Oxon: Routledge, pp. 32-51.
- Passos, F. (2017). Crianças, famílias e equipa educativa: jornadas de envolvimento das famílias e de aprendizagem das crianças. Dissertação de Mestrado em Educação de Infância – Estudos Avançados. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa.
- Silva, I. L. (coord.), Marques, L., Mata, L. e Rosa, M. (2016). Orientações curriculares para a Educação Pré-escolar. Lisboa: Ministérios da Educação/DGE. Retirado de https://www.dge.mec.pt/ocpe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf
- Sousa, J. (2016). Formação em contexto: Um estudo de caso praxiológico. Dissertação de Mestrado em Educação de Infância. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa.

Anexo B

Indicadores e sinais de bem-estar e de envolvimento das crianças (Laevers et al., 2005)

OBSERVAÇÃO DO BEM-ESTAR DA CRIANÇA	
INDICADORES	DESCRIÇÃO
SATISFAÇÃO	A criança demonstra estar a divertir-se e a retirar prazer, envolvendo-se espontaneamente na interação com os outros e nas atividades; parece feliz; sorri ou ri facilmente.
RELAXAMENTO E PAZ INTERIOR	A criança transmite uma impressão de relaxamento, sem sinais de tensão.
VITALIDADE	A criança demonstra energia e vitalidade, visíveis na sua expressão facial, alegre e expressiva, e na sua expressão corporal, vertical, sem receio de tomar o espaço a que tem direito.
ABERTURA	A criança demonstra prontidão face às experiências, demonstra ser abordável pelos outros, evidenciando contentamento face à atenção que recebe: um abraço, um cumprimento, uma palavra de conforto, um encorajamento, ou ajuda.
AUTOCONFIANÇA	A criança demonstra autoconfiança e sentido de valor pessoal, expressos numa postura de um certo orgulho, de sentir-se "grande"; a criança é assertiva.
ESTAR EM SINTONIA CONSIGO PRÓPRIA	A criança demonstra um acesso tranquilo às suas próprias necessidades, desejos, sentimentos e pensamentos.

OBSERVAÇÃO DO BEM-ESTAR DA CRIANÇA		
NÍVEL	BEM-ESTAR	SINAIS
1	MUITO BAIXO	Durante o episódio de observação, a criança demonstra claramente sinais de desconforto: choramingando, soluçando, chorando, gritando, etc.; <ul style="list-style-type: none">• com aspeto abatido, triste, assustado ou alarmado;• parecendo estar com raiva, ou furiosa;• evidenciando tensão corporal (agita os braços e/ou bate com os pés no chão, contorcendo-se, partindo coisas ou magoando outros);• sugando os dedos ou esfregando os olhos;• não evidenciando reações ao ambiente, evitando o contacto, isolando-se;• magoando-se a si própria (bate com a própria cabeça, cai deliberadamente no chão, etc.).
2	BAIXO	A postura, expressão facial e ações indicam que a criança não se sente à vontade. Contudo os sinais são menos explícitos do que aqueles indicados no nível 1, ou então não estão expressos durante todo o período de observação.
3	MODERADO	A criança demonstra energia e vitalidade, visíveis na sua expressão facial, alegre e expressiva, e na sua expressão corporal, vertical, sem receio de tomar o espaço a que tem direito.
4	ELEVADO	A criança demonstra prontidão face às experiências, demonstra ser abordável pelos outros, evidenciando contentamento face à atenção que recebe: um abraço, um cumprimento, uma palavra de conforto, um encorajamento, ou ajuda.
5	MUITO ELEVADO	Durante todo o período de observação, existem sinais claros de conforto, de que a criança se está a sentir bem, apreciando de forma plena: <ul style="list-style-type: none">• sentindo-se feliz e bem-disposta (sorri, chora de alegria, etc.);• sendo espontânea, sendo ela própria, sendo expressiva;• estando relaxada, não demonstrando sinais de stress;• demonstrando abertura em relação ao ambiente;• demonstrando vivacidade, reagindo energeticamente, etc.• demonstrando autoconfiança e segurança pessoal.

OBSERVAÇÃO DO ENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

INDICADORES	DESCRIÇÃO
CONCENTRAÇÃO	A atenção da criança encontra-se orientada para a atividade. Nada parece poder distrair a criança desta profunda concentração.
ENERGIA	A criança investe muito esforço na atividade. Está muito interessada e estimulada. Esta energia é frequentemente demonstrada pelo alargar da voz ou pela pressão que faz sobre o objeto que utiliza. A energia mental pode ser inferida através das expressões faciais, as quais revelam que a criança está concentrada no que está a fazer.
COMPLEXIDADE E CRIATIVIDADE	Observáveis quando a criança mobiliza, de livre vontade, as suas capacidades cognitivas e outras para se dedicar a um comportamento mais complexo do que uma mera rotina. A criança envolvida está a dar o seu melhor. Criatividade não significa que o resultado tenha de ser original. A criatividade existe quando a criança dá um toque individual ao que faz e contribui para o seu desenvolvimento criativo (a criança encontra-se no limite das suas capacidades).
EXPRESSÃO FACIAL E POSTURA	Os indicadores não verbais são de extrema importância para apreciar o envolvimento da criança. É possível distinguir olhos perdidos no vazio de olhos brilhantes. A postura pode revelar alta concentração ou tédio. A postura pode ser bastante significativa, mesmo quando a criança está de costas para o observador.
PERSISTÊNCIA	É a duração da concentração na atividade que está a ser realizada. As crianças que estão realmente envolvidas não abandonam facilmente o que estão a fazer. Querem continuar a atividade que lhes interessa e dá prazer, não se deixando distrair pelo que acontece à sua volta. A atividade envolvida tem geralmente uma maior duração, embora o tempo investido dependa da idade e da experiência da criança.
PRECISÃO	A criança investe muito esforço na atividade. Está muito interessada e estimulada. Esta energia é frequentemente demonstrada pelo alargar da voz ou pela pressão que faz sobre o objeto que utiliza. A energia mental pode ser inferida através das expressões faciais, as quais revelam que a criança está concentrada no que está a fazer.
TEMPO DE REAÇÃO	As crianças envolvidas mostram um cuidado especial com o seu trabalho e estão atentas aos pormenores. As crianças que não se envolvem estão pouco preocupadas com as questões de pormenor, não são importantes.
LINGUAGEM	A importância que a atividade tem para a criança pode ser observada através dos seus comentários: pode, repetidamente, pedir para fazer uma determinada atividade e dizer que gosta de a fazer.
SATISFAÇÃO	As crianças envolvidas demonstram grande satisfação perante os resultados alcançados.

OBSERVAÇÃO DO ENVOLVIMENTO DA CRIANÇA		
NÍVEL	ENVOLVIMENTO	SINAIS
1	SEM ATIVIDADE	Neste nível a atividade é simples, estereotipada, repetitiva e passiva. A criança parece estar ausente e não demonstra energia. Há ausência de exigências cognitivas. Uma característica típica é a do olhar vago da criança – ter em atenção que este olhar também pode ter outro significado, pode ser um sinal de concentração.
2	ATIVIDADE FREQUENTEMENTE INTERROMPIDA	A criança está a fazer uma determinada atividade, mas metade do período de observação inclui momentos de ausência de atividade durante os quais a criança não está concentrada e está só a olhar para o ar. Verificam-se interrupções frequentes na concentração das crianças – dificilmente regressarão à tarefa.
3	ATIVIDADE QUASE CONTÍNUA	A criança encontra-se ocupada numa atividade, mas a um nível rotineiro, não demonstrando sinais de envolvimento real. Faz alguns progressos mas sem muito interesse nem especial concentração. Distrai-se facilmente do que está a fazer.
4	ATIVIDADE CONTÍNUA COM MOMENTOS DE GRANDE INTENSIDADE	A atividade da criança passa por momentos de grande intensidade, ou seja, mesmo quando há interrupções o nível de atividade é retomado. Outros estímulos do ambiente, por mais atraentes que sejam, não conseguem distrair a criança do que está a fazer.
5	ATIVIDADE INTENSA PROLONGADA	Não é necessário que durante o período de observação estejam presentes todos os sinais de envolvimento, embora seja necessária a presença dos fundamentais – concentração, criatividade, complexidade, energia e persistência. A intensidade deve estar presente durante todo ou quase todo o período de observação.

Para mais informação, consultar:

- Bertram, T. e Pascal, C. (2009). Escala de envolvimento da criança. In T. Bertram e C. Pascal, Manual DQP – Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias. Lisboa: Ministério da Educação, pp. 127-134. Retirado de https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/manual_dqp.pdf
- Machado, I. (2014). Avaliação da qualidade em creche: um estudo de caso sobre o bem-estar das crianças. Tese de Mestrado em Educação de Infância. Braga: Instituto de Educação da Universidade do Minho.

Anexo C

Critérios pedagógicos para a organização do espaço e a seleção dos materiais

CRITÉRIOS	DESCRIÇÃO
SAÚDE E SEGURANÇA	<ul style="list-style-type: none">organização de espaços des congestionados, limpos, e seleção de materiais em bom estado de conservação;espaços diferenciados para descanso e movimento, para cuidados e atividades, respondendo à necessidade de bem-estar físico e emocional das crianças e dos adultos e permitindo a aprendizagem ativa da criança.
ORGANIZAÇÃO E FLEXIBILIDADE	<ul style="list-style-type: none">criação de áreas diferenciadas de jogo e exploração que possibilitem aprendizagens plurais;organização de espaços plásticos, dinâmicos, flexíveis, com oferta de múltiplas oportunidades de exploração, descoberta, por isso, espaços reavaliados e alterados de acordo com as mutações de interesses e necessidades das crianças;criação de condições para a arrumação autónoma de materiais pelas crianças.
ABERTURA E RESPONSABILIDADE ÀS IDENTIDADES PESSOAIS, SOCIAIS E CULTURAIS	<ul style="list-style-type: none">organização de espaços harmoniosos, macios, com superfícies, texturas e cores suaves, luz natural, mobiliário e equipamento adequado ao tamanho das crianças e dos adultos, atribuindo-lhes uma atmosfera semelhante ao ambiente do lar, mas com as condições necessárias à ação pedagógica;abertura à valorização das crianças e das famílias através da visibilidade de criações das crianças e fotografias.
VALORIZAÇÃO DE UMA ABORDAGEM MULTISSENSORIAL (CRECHE) E ICÓNICA E SIMBÓLICA (J.I.) À APRENDIZAGEM	<ul style="list-style-type: none">escolha de materiais e experiências que apelem aos sentidos das crianças, a saber, materiais e equipamentos com elevado apelo sensorial e manipulativo, que ultrapassem o estereotipado, o uniformizado, o constrangimento da estimulação, e potenciem a fertilidade da imaginação e da criatividade.
ABERTURA À NATUREZA E À CULTURA	<ul style="list-style-type: none">criação de ambientes estéticos, atendendo à seleção das cores, à disposição de mobiliário e materiais, à exposição das criações e fotografias, ou à integração de elementos decorativos que garantissem beleza e harmonia; introdução de artefactos multiculturais;diluição das fronteiras e a permeabilidade entre o interior e o exterior das salas, promovendo a integração de materiais naturais nas salas e a sua exploração direta ou a criação de oportunidades para explorar e descobrir o exterior com um foco específico em elementos naturais.

Para mais informação, consultar:

- Machado, I. e Sousa, J. (2018) Anexo I – Organização do espaço e materiais educativos na Pedagogia-em-Participação para a educação em creche. In J. Oliveira-Formosinho e S. B. Araújo (eds.), Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche. Coleção Infância, 22. Porto: Porto Editora, pp. 56-62.
- Oliveira-Formosinho, J. e Andrade, F. F. (2011) O espaço na Pedagogia-em-Participação. In J. Oliveira-Formosinho (org.), O espaço e o tempo na Pedagogia-em-Participação. Coleção Infância, 16. Porto: Porto Editora, pp. 9-69.

Anexo D

Organização dos tempos pedagógicos na Pedagogia-em-Participação

A clarificação de como se vive cada tempo pedagógico e a sua organização sequencial vivida de forma sistematizada são importantes para garantir respeito por ritmos, bem-estar e aprendizagens múltiplas.

Nesta organização incluem-se, com igual atenção reflexiva e sensível, os tempos de cuidados de higiene, alimentação e descanso.

A seleção de cada tempo pedagógico e a sua organização sequencial são situadas, contextuais, respondem à realidade do quotidiano pedagógico do grupo de crianças e adultos.

CRECHE	EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR
TEMPO DE CHEGADA	Tempo de chegada
ACOLHIMENTO	Acolhimento
PLANIFICAÇÃO	Planificação
BRINCADEIRAS, JOGOS E ATIVIDADES	Atividades e projetos
REFLEXÃO	Reflexão
RECREIO	Recreio
MOMENTO (INTER)CULTURAL - HORA DE...	Momento (inter)cultural – hora de...
MOMENTO DE TRABALHO EM PEQUENOS GRUPOS	Momento de trabalho em pequenos grupos
TEMPO DE PARTIDA	Conselho
	Tempo de partida

Anexo E

Clarificação dos tempos pedagógicos na Pedagogia-em-Participação

TEMPO(S) PEDAGÓGICO(S)	DESCRIÇÃO
TEMPO DE CHEGADA	<ul style="list-style-type: none">• Tempo de transição suave da criança entre a família e a escola, antes do início das atividades letivas; de vivência da separação e de construção das ligações com os adultos da equipa educativa e os pares.• Tempo de reencontro com os pares e os adultos da sua sala e/ou de outras salas; de diálogo e partilha entre os adultos que acolhem, as famílias e as crianças.
ACOLHIMENTO	<ul style="list-style-type: none">• Espaço-tempo de reencontro com a educadora, com os pares; de comunicação (e escuta) sobre observações, experiências, sentimentos; de expectativas sobre o que poderão experimentar, concretizar ao longo da rotina.• São os primeiros abraços, sentar no tapete, dar os bons-dias aos presentes (cantando, acompanhando com instrumentos de música, dialogando), dizer quem está presente e quem ainda não chegou. Conversamos sobre o início do dia com a família, o caminho para a escola, o que faremos ao longo do dia.
PLANIFICAÇÃO	<ul style="list-style-type: none">• As crianças aguardam a sua vez de planificar, escutam os seus pares e até sugerem o que eles podem fazer. Chegada a sua vez de planificar, ou seja, de fazer escolhas e decidir o que quer fazer durante as atividades e projetos ou brincadeiras, jogos e atividades, em que área quer brincar, com que brinquedos, com quem; ou se quer iniciar, continuar, concluir projetos – ora verbalizando, ora apontando ou trazendo um objeto exemplificativo da sua escolha.• Escutando as crianças também participo na planificação trazendo sugestões que possam enriquecer a aprendizagem do brincar com objetos, com outros pares.
ATIVIDADES E PROJETOS / BRINCADEIRAS, JOGOS E ATIVIDADES	<ul style="list-style-type: none">• As crianças iniciam e dão continuidade a atividades que partiram da sua escolha e da sua decisão e/ou da planificação acordada no momento da planificação: desenvolvem atividades com blocos de madeira, com animais, com comboios, carros e pistas; brincam ao faz de conta cuidando dos bebés, transformando a sua aparência com acessórios, cozinhando e organizando festas; exploram livros relembrando e recontando as histórias; retomam projetos em curso para lhes dar continuidade ou concluir ou iniciam novos projetos.• Os adultos fazem companhia às crianças (criança individual, pequenos grupos) e apoiam o desenvolvimento dos compromissos assumidos pelas crianças.
REFLEXÃO	<ul style="list-style-type: none">• As crianças são convidadas a contar aos pares e aos adultos onde estiveram a brincar, o que fizeram, com quem, etc.• Este é um espaço-tempo focado nas narrativas das crianças sobre as suas experiências. As crianças escutam-se a si, aos outros, refletem sobre o seu fazer – as suas explorações, as suas descobertas – sobre o seu ser competente – as experiências que desenvolveram por si próprias – sobre as suas interações e relações – a partilha de materiais e experiências, o gosto pela aprendizagem em companhia.
RECREIO	<ul style="list-style-type: none">• Tempo de experimentar atividades ao ar livre, de exercitar os grandes músculos, de transpor obstáculos, de desenvolver jogos interpessoais com adultos, pares, outras crianças. É tempo de brincar, correr atrás da bola, saltar à corda, conversar, etc.
MOMENTO (INTER) CULTURAL – HORA DE...	<ul style="list-style-type: none">• Momento destinado a atividades culturais, à fruição de representações e objetos culturais: escutar música de diversas culturas e diversos géneros musicais; escutar sonoridades várias; conhecer e explorar instrumentos musicais, objetos interculturais; interpretar canções; dramatizar histórias e outras narrativas, assim como ouvir contar histórias e outras narrativas (histórias e narrativas de diversas culturas); observar imagens, fotografias, ilustrações; expressar-se com o corpo, descobrindo-o, descobrindo movimentos, dançando; etc.• Momento privilegiado de conversa, de descoberta de identidades e culturas presentes, assim como de identidade e culturas distantes.

MOMENTO DE TRABALHO EM PEQUENOS GRUPOS	<ul style="list-style-type: none"> • A partir da observação das crianças em ação durante as atividades e projetos / brincadeiras, jogos e atividades, da escuta de interesses e motivações, da negociação de compromissos definidos em momento intercultural ou em conselho, e ainda da identificação de áreas curriculares onde é preciso intervir, organizo pequenos grupos de crianças e materiais para alargar as experiências de aprendizagem das crianças no âmbito das suas cem linguagens (no encontro com as áreas de aprendizagem da Pedagogia-em-Participação ou com as áreas de conteúdo das OCEPE). • Os adultos apoiam, estimulando, autonomizando as crianças no desenvolvimento dos processos e das realizações.
CONSELHO	<ul style="list-style-type: none"> • É um espaço que convida ao diálogo, à reflexão, à definição de compromissos: o que fizemos e queremos partilhar, o que não terminámos e queremos terminar, como nos sentimos, o que queremos fazer, o que queremos saber, como vamos fazer, como vamos aprender juntos. • Permite analisar quadros de gestão do quotidiano (presenças, diário, responsáveis, etc.), documentação pedagógica, portfólios individuais de aprendizagem e, deste modo, desenvolver um olhar reflexivo e crítico sobre como se desenrolou o dia, a semana. • Permite projetar a continuidade das experiências de aprendizagem.
TEMPO DE PARTIDA	<ul style="list-style-type: none"> • É tempo de reencontrar a família num ambiente caloroso e alegre e partilhar informações sobre as experiências significativas do dia, sobre as aprendizagens realizadas.

Para mais informação, consultar:

- Oliveira-Formosinho, J. e Andrade, F. F. (2011) O tempo na Pedagogia-em-Participação. In J. Oliveira-Formosinho (org.), O espaço e o tempo na Pedagogia-em-Participação. Coleção Infância, 16. Porto: Porto Editora, pp. 71-96.
- Sousa, J. e Machado, I. (2018) Anexo II – Organização dos ritmos temporais na Pedagogia-em-Participação para a educação em creche. In J. Oliveira-Formosinho e S. B. Araújo (eds.), Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche. Coleção Infância, 22. Porto: Porto Editora, pp. 63-70.

Anexo D

Organização dos tempos pedagógicos na Pedagogia-em-Participação

As interações adulto-criança são uma tão importante dimensão da pedagogia que a análise do estilo dessas interações nos permite determinar se estamos perante uma pedagogia transmissiva ou uma pedagogia participativa. As relações e as interações são o meio central de concretização de uma pedagogia participativa (Oliveira-Formosinho, 2004).

Para desenvolver uma pedagogia de participação torna-se indispensável que os profissionais reflitam, pensem, reconstruam as interações, no quotidiano pedagógico. Trata-se de uma função profissional superior. Mediar a aprendizagem na qual a criança exerce agência exige auto-vigilância dos estilos interativos, porque nem todos são igualmente promotores do exercício da agência da criança (Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2013).

Esta efetivação tem inerente que o educador respeite os direitos e a competência da criança e que construa ambientes e situações interativas em que a sensibilidade, a estimulação e a autonomia se aliem na criação de múltiplas zonas de desenvolvimento próximo e de diferenciação pedagógica.

Os estilos de interação do adulto estão relacionados com a aprendizagem dos alunos (Carl Rogers citado por Bertram e Pascal, 2009). As qualidades atitudinais do educador são importantes para a qualidade da aprendizagem da criança.

A Escala do Empenhamento do Adulto foi desenvolvida para permitir a avaliação da eficácia do processo de ensino-aprendizagem em educação pré-escolar através da observação dos estilos de interação adulto-criança (igualmente refletida e utilizada em contexto de creche). Baseando-se no trabalho de Carl Rogers, Ferre Laevers (citado por Bertram e Pascal, 2009) identificou 3 categorias no comportamento do professor que utilizou na Escala do Empenhamento do Adulto: sensibilidade, estimulação e autonomia.

As ações do adulto podem ser categorizadas como apresentando ou não características de empenhamento.

AUSÊNCIA DE EMPENHAMENTO DO ADULTO	EMPENHAMENTO DO ADULTO
<p>Um adulto que retira a autonomia e a iniciativa das crianças, que assume o papel das crianças, não lhes proporciona oportunidades de desenvolverem a sua autonomia e a sua participação na escolha e planeamento das suas atividades.</p> <p>Um adulto que se demite do seu papel de mediador e de orientador, não está de igual forma a permitir que a criança participe de forma harmonizada nas atividades e rotinas da sala.</p>	<p>Um adulto que promove a participação da criança apresenta qualidades de sensibilidade, estimulação e autonomia elevados.</p> <p>Um adulto empenhado presta atenção aos sentimentos e bem-estar emocional da criança, estimula o pensamento, o diálogo e a atividade da criança, e confere liberdade à criança para experimentar, dar opiniões, escolher atividades e exprimir ideias.</p>

Para mais informação, consultar:

- Bertram, T. e Pascal, C. (2009). Escala de empenhamento do adulto. In T. Bertram e C. Pascal, Manual DQP – Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias. Lisboa: Ministério da Educação, pp. 135-148. Retirado de https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/manual_dqp.pdf
- Machado, I. (2014). Avaliação da qualidade em creche: um estudo de caso sobre o bem-estar das crianças. Tese de Mestrado em Educação de Infância. Braga: Instituto de Educação da Universidade do Minho.
- Oliveira-Formosinho, J. (2004). A participação guiada – coração da pedagogia da infância? Revista Portuguesa de Pedagogia – Infância: Família, comunidade e educação (Revista da Faculdade de Psicologia e Ciências de Educação da Universidade de Coimbra), ano 38, 1,2 e 3, pp. 145-158.
- Oliveira-Formosinho, J. e Formosinho, J. (2013). Pedagogia-em-Participação: a perspetiva educativa da Associação Criança. Porto: Porto Editora. Retirado de <https://www.centro-olivais.com/wp-content/uploads/2019/03/Brochura-Pedagogia-em-Participa%C3%A7%C3%A3o.pdf>



A publicação «Pedagogia-em-Participação: Construindo a Qualidade em Educação de Infância» está ao abrigo de uma licença Creative Commons – Atribuição – Não comercial – Compartilha Igual 4.0 Internacional.

PARA MAIS INFORMAÇÕES:

Fundação Aga Khan Portugal

Avenida Lusíada, 1, 1500-650 Lisboa

Tel.: +351 217 229 000

e-mail: akfportugal@akdn.org

web: www.akdn.org

plataforma: <http://moodle.akfportugal.com>

©AKF Portugal, janeiro 2021

As informações deste material podem ser reproduzidas, mediante comunicação à Fundação Aga Khan Portugal.